

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUAN MAXWELL ALVES DA SILVA

**A CANÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO E DE ESCOLAS TÉCNICAS
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

RECIFE

2021

LUAN MAXWELL ALVES DA SILVA

**A CANÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO E DE ESCOLAS TÉCNICAS
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586c Silva, Luan Maxwell Alves da Silva.
A canção na prática docente de professores de história de escolas de referência do ensino médio e de escolas técnicas estaduais de Pernambuco. / Luan Maxwell Alves da Silva. – Recife, 2021
233 f. : il.

Orientador: José Batista Neto.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Prática Docente. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de História.
4. UFPE – Pós-graduação. I. Batista Neto, José. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-073)

LUAN MAXWELL ALVES DA SILVA

**A CANÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE
ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO E DE ESCOLAS
TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 27/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa desta magnitude não se realiza sem ajuda. Ao longo dos mais de três anos, desde a seleção até a defesa do relatório final, contei com contribuições diversas e em momentos diversos, e por eles e elas faço menção nestes agradecimentos.

Àquelas que são, de fato, minha família. Geralda, Marluce, Eduarda e Gabriela, avó, mãe e irmãs. Porque no final das contas só tenho a elas, e elas nunca mediram esforços em me ajudar, seja lá o que viesse a precisar.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, sobretudo aqueles em que nos ajudamos mútua e diretamente em nossos textos antes de nossas qualificações: Ana Paula, Lucivânia, Nathali, Suzana e Wanderson.

Aos professores que fizeram parte desta jornada que agora tem um ciclo encerrado, sem os quais a construção e desenvolvimento desta pesquisa não alcançaria a qualidade apresentada: Adriana Paulo, Artur Gomes de Moraes, Cristiane Galvão, Eliete Santiago, Laêda Bezerra Machado e Rosângela Tenório. A contribuição não foi apenas teórica, técnica e metodológica, mas sobretudo humana.

E ao citar os professores, agradeço também ao meu orientador, José Batista Neto. Minha experiência com o mestrado não poderia ter sido melhor e nele resta grande responsabilidade nesta afirmação. Compreensão, empatia, bons valores humanos, direcionamentos certos por sua experiência profissional e grande conhecimento da área, exigência quanto ao nível das discussões, dentre tantas outras qualidades ininteligíveis à linguagem escrita, Batista é um ser humano que, em todos seus aspectos, marca a história de quem tem a honra de conviver com ele. Sou imensamente grato pela oportunidade e por todos os compartilhamentos.

Agradeço, também, à Isabela Tristão. Acompanhamo-nos “de perto”, mutuamente, desde o final de nossa graduação: ela é um imenso privilégio e felicidade que a academia me proporciona. Em diversos momentos foi meu ponto de equilíbrio e de paz, e nunca me renunciou nas vezes em que estive consciente de que era a única pessoa que poderia me ajudar. Isabela é um afago em qualquer coração.

RESUMO

A prática docente de professores de História no uso da canção em sala de aula constitui o objeto de estudo. O objetivo da pesquisa foi o de analisar a prática docente do professor de História no uso da canção em atividades educacionais do Ensino Médio de Escolas Técnicas (ETE) e de Escolas de Referência (EREM) do estado de Pernambuco sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação da Mata Centro. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e que se utiliza da Análise de Conteúdo para o tratamento, organização e análise dos dados empíricos. Os dados foram colhidos a partir de pesquisa documental cujo corpus é composto pela de regulamentação educacional, nos âmbitos federal e estadual, que dizem respeito à inserção da Música e da canção na Educação Básica e no ensino de História, e também a partir de questionários e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores de História que atuam em escolas da Gerência Regional de Educação da Mata Centro de Pernambuco. Por um lado, pode-se perceber o avanço na política educacional nacional com a inclusão da Música e da canção na Educação Básica e no ensino de História a partir da regulamentação analisada, bem como da necessidade de adaptação da regulamentação nacional à realidade pernambucana. Nota-se também uma prática docente voltada à preocupação de uma formação de cidadãos críticos e com valores apreciáveis à vida em sociedade, além de dotada de saberes experienciais formado ao longo da carreira docente. A paródia e a ilustração se constituíram em formas de uso da canção legitimadas a partir das intenções educacionais dos professores. A formação inicial e continuada de professores, no entanto, apresentou deficiências no que refere à apropriação da temática do uso da canção e dos documentos alternativos em História.

Palavras-chave: Prática docente; Formação de professores; Ensino de História.

ABSTRACT

The teaching practice of History teachers in the use of song in the classroom is the object of study. The objective of the research was to analyze the teaching practice of the History teacher in the use of song in educational activities in High School Technical Schools (ETE) and Reference Schools (EREM) in the state of Pernambuco under the jurisdiction of the Regional Management of Education of the Mata Centro. Methodologically, it is an exploratory and descriptive field research, with a qualitative approach and that uses Content Analysis for the treatment, organization and analysis of empirical data. Data were collected from documentary research whose corpus is composed of educational regulations, at the federal and state levels, which concern the insertion of Music and Song in Basic Education and History teaching, and also from questionnaires and semi-structured interviews, carried out with History teachers who work in schools of the Regional Education Management of Mata Centro de Pernambuco. On the one hand, it is possible to notice the advance in the national educational policy with the inclusion of Music and Song in Basic Education and in the teaching of History, based on the analyzed regulation, as well as the need to adapt the national regulation to the reality of Pernambuco. There is also a teaching practice focused on the concern of training critical citizens with appreciable values for life in society, in addition to being endowed with experiential knowledge formed throughout the teaching career. Parody and illustration were constituted in ways of using the song legitimized from the teachers' educational intentions. The initial and continuing education of teachers, however, presented deficiencies with regard to the appropriation of the theme of the use of song and alternative documents in History.

Keywords: Teaching practice; Teacher training; History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Práxis Pedagógica	39
Figura 02 - Fluxograma da canção como instrumento metodológico	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Histórico da Música na Educação Básica	43
Quadro 02 - A dupla articulação da canção	65
Quadro 03 - Informações sobre os professores entrevistados	86
Quadro 04 - Eixo 1, da regulamentação acerca da Música e da canção na escola e no ensino de História.....	97
Quadro 05 - Eixo 2, a narrativa dos professores sobre suas práticas docentes no uso da canção.....	98
Quadro 06 - Eixo 1, da regulamentação acerca da Música e da canção na escola e no ensino de História: categoria 1, da regulamentação federal	102
Quadro 07 - Eixo 1, da regulamentação acerca da música e da canção na escola e no ensino de História: categoria 2, da regulamentação estadual	128
Quadro 08 - A Música e a canção nas OTMEM de Pernambuco.....	133
Quadro 09 - Eixos e conteúdos da 4ª unidade do 3º ano	134
Quadro 10 - Exemplificação da organização dos conteúdos de história por bimestre para o ensino médio da rede pública de ensino de pernambuco	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos levantados por região.....	23
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
EA	Expectativas de Aprendizagem
EREM	Escola de Referência no Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTMEM	Orientações Teórico-Methodológicas do Ensino Médio de Pernambuco
PCEB	Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Educação Integral
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
SE	Sergipe
SEE	Secretaria de Educação e Esportes
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPR Universidade Federal do Paraná

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O QUE CANTAM AS PESQUISAS MAIS RECENTES?.....	19
1.2	OS VERSOS QUE PODEMOS ACRESCENTAR: JUSTIFICATIVA, OBJETO E OBJETIVOS	29
2	A PRÁTICA DOCENTE, A CRISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO	34
2.1	A PRÁTICA DOCENTE	35
2.2	A QUESTÃO DA PERTINÊNCIA DA PRESENÇA DA MÚSICA NA ESCOLA E NO ENSINO.....	43
2.3	A CRISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
2.4	A CANÇÃO NO ENSINO E NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	58
2.4.1	RECOMENDAÇÕES DE COMO SE UTILIZAR A CANÇÃO PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA	68
3	ESCOLHAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	77
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	77
3.2	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	78
3.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
3.4	AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	87
3.4.1	A PANDEMIA COVID-19 E A NECESSÁRIA MODIFICAÇÃO DO PROJETO	89
3.4.2	A OCORRÊNCIA DAS ENTREVISTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: CONDIÇÕES DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS.....	92
3.5	A TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	94
4	A MÚSICA E A CANÇÃO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	99
4.1	A MÚSICA E A CANÇÃO NA ESCOLA BÁSICA SEGUNDO A REGULAMENTAÇÃO FEDERAL	100
4.1.1	OBRIGATORIEDADE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	104
4.1.2	INFRAESTRUTURA PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	106
4.1.3	PERTINÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	107
4.1.4	JUSTIFICATIVA DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	111
4.1.5	MÉTODO PRÓPRIO NO USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	114

4.1.6	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	118
4.1.7	INTERDISCIPLINARIDADE NO USO DA MÚSICA E DA CANÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	122
4.2	A MÚSICA E A CANÇÃO NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO A REGULAMENTAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO .	125
4.2.1	OBJETIVOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	129
4.2.2	INSERÇÃO DA CANÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	131
4.2.3	JUSTIFICATIVA DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	137
4.3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REGULAMENTAÇÃO ANALISADA: IMPRESSÕES E SILÊNCIOS.....	141
5	A NARRATIVA DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES NO USO DA CANÇÃO	146
5.1	A APROPRIAÇÃO DA TEMÁTICA DO USO DA CANÇÃO PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA	147
5.2	JUSTIFICATIVA DO USO DA CANÇÃO NAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	162
5.3	A FORMA DE UTILIZAÇÃO DA CANÇÃO PELO PROFESSOR EM SUAS ATIVIDADES NA ESCOLA	169
5.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS ANALISADAS	191
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	200
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	208
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A CARREIRA DOS PROFESSORES	210
	ANEXO A – LETRAS DAS CANÇÕES CITADAS DURANTE O TEXTO POR ORDEM ALFABÉTICA.....	211

1 INTRODUÇÃO

A presença da “canção” enquanto manifestação artístico musical em nosso cotidiano é constante, e, através do olhar de um educador, pode se constituir em um instrumento a ser utilizado em sua prática docente, de acordo com suas intencionalidades educativas. Foi este olhar educador, nesta direção, que moveu a existência desta pesquisa: propomo-nos aqui em analisar a prática docente de professores de História no uso da canção.

Primeiramente vamos ao termo destacado — canção —, para então poderemos iniciar nossa discussão dando alguma segurança comunicativa à nossa interlocução — uma vez que o significado da palavra “canção” pode nem sempre ser tão claro para todos, sobretudo dentre nós, leigos em Música, em um relatório de pesquisa de mestrado em Educação: a entronização de conceitos da Música aqui se faz necessária antes de adentrarmos pelo campo educacional propriamente dito.

Notamos, por exemplo, que, muitas vezes, referimo-nos às composições musicais de nossos artistas favoritos como as “músicas que gostamos” e não como as “canções que gostamos”. Embora isto seja recorrente e a questão possa parecer menor, música e canção não se tratam da mesma coisa. Por vezes, as composições musicais de nossos artistas favoritos são justamente canções.

É que música se trata de uma manifestação artística construída culturalmente, tendo como material básico o som (PENNA, 2008) e sendo organizada intencionalmente para ser ouvida (SCHAFER, 1991)¹ — e discutiremos mais tarde esta definição de música, mesmo que de maneira brevíssima, já que não é objeto principal desta pesquisa, mas apresenta discussão necessária. Adiantamos a definição neste momento apenas porque ela se faz pertinente para se dar inteligibilidade ao nosso entendimento sobre que é canção.

Diante disso, podemos entender a música, então — trazendo seu conceito para uma linguagem mais acessível aos leigos no campo musical, que somos —, grosso modo como uma combinação organizada de sons com intencionalidade comunicativa. Esses sons na música são notados, na maioria das vezes, sendo organiza-

¹ Essa definição de música se trata, é certo, de um esforço vindo do campo de estudo da Música acerca do que vem a ser seu objeto de estudo, e por mais que esta pesquisa esteja inserida no campo da Educação, tal menção foi necessária de ser feita. Uma melhor elucidação sobre a definição de música apresentada nesta introdução constará no referencial teórico.

dos em ritmos e de maneira melódico-harmônica². Dentre as possibilidades de composições musicais, existe o produto que combina a composição musical da organização dos sons em ritmos, de maneira melódico-harmônica e com a intencionalidade comunicativa, com uma letra³, por fim, a ser cantada concomitantemente à execução da música composta. Isto é uma canção: música e letra. A pronúncia da letra da canção, inclusive, faz-se de uma forma melódico-harmônica intrinsecamente ligada à música. Ou seja, a canção é, necessariamente, letra e música, juntas e executadas ao mesmo tempo.

Desta maneira, podemos entender, na canção, a existência do que Marcos Napolitano (2002), em seu livro “História & Música: história cultural da música popular”, chamou de dupla articulação da canção. Esta dupla articulação celebra uma relação comunicativa entre elementos de letra e de música.

Em suma, Napolitano (2002) afirmou que a canção tem uma articulação verbal, em seus parâmetros verbo-poéticos — letra, tema, gêneros literários, intertextualidade... — e uma articulação musical, em seus parâmetros de criação — melodia, harmonia e ritmo — e seus parâmetros de interpretação — vocalização, arranjo, timbre e performance, por exemplo. A concomitância dessas articulações é que faz a canção.

A canção, na maioria das vezes, então, é criada com a letra em função da música e vice-versa, em uma ligação entre todos os seus parâmetros. “Na maioria das vezes” porque evidentemente que existem as exceções, e nestas podemos citar alguns exemplos como a canção Céu de Santo Amaro⁴, que tem a música retirada do arioso da cantata *Ich steh mit einem Fuss im Grabe*⁵, composta por Johann Sebastian Bach na primeira metade do século XVIII, e a letra composta por Flávio Venturini apresentada ao público em 2003, no álbum “Porque Não Tínhamos Bicicleta”, em um dueto com Caetano Veloso. Também de Bach o coral final *Jesus Bleibet*

² Por melodia, entenda-se a sequência de notas que entram em relação umas com as outras para formar uma linha identitária na qual a música irá se estruturar. A harmonia, por sua vez, é a combinação organizada de mais de uma nota ao mesmo tempo.

³ “Letra” é termo que aqui não designa um caractere do alfabeto, mas palavras em versos que acompanham a música em composições destinadas a serem cantadas.

⁴ Todas as canções citadas durante o texto têm suas letras em anexo organizadas por ordem alfabética de seus títulos. As letras foram dispostas tal qual a gravação original foi realizada, e foram estas as consideradas para efeitos de referências. Como se tratam de canções muito conhecidas no meio da música popular brasileira, não colocamos informações além das letras e do crédito de responsabilidade de seus compositores e do link no YouTube de vídeos cujos áudios sejam os da gravação original da canção, devidamente ativos em agosto de 2021.

⁵ Estou com um pé no túmulo.

*Meine Freude*⁶ da cantata *Herz und Mund und Tat und Leben*⁷, de 1716, recebeu letra de Vinícius de Moraes e ficou intitulada Rancho das Flores no show Poeta, Moça e Violões, em 1973. O contrário — poemas posteriormente musicados —, também acontece, como no caso de *Fanatismo*, de 1923, da poetisa portuguesa Florbela Espanca, que ganhou música composta por Raimundo Fagner em seu álbum “Traduzir-se”, de 1981.

Salvo esses e outros momentos de desencontro temporal, mesmo quando o compositor da música e o da letra não são a mesma pessoa, é comum que haja, durante o processo de composição, uma comunicação entre os compositores acerca do que a sua parte da composição quer comunicar — prática publicamente notável entre as parcerias de João Bosco e Aldir Blanc, Nando e Ricardo Feghali e de Marina Lima e Antônio Cícero, por exemplo. Mas mesmo havendo a impossibilidade desta comunicação por conta de um desencontro temporal — como nos exemplos anteriores citados iniciados com *Céu de Santo Amaro* (BACH; VENTURINI, 2003) —, busca-se alguma coerência comunicativa ao “letrar” músicas e ao “musicar” letras.

Percebamos que, a partir dessa comunicação, a articulação musical (música) nos ajuda a entender a articulação verbal (letra), a articulação verbal (letra) nos ajuda a entender a articulação musical (música) e as duas articulações juntas passam a mensagem da canção. Façamos o exercício de imaginar João Gilberto, sentado, com toda sua mansidão no estar e no cantar, com seu violão de *nylon* microfonado, tocando e cantando *Bichos Escrotos* (ANTUNES; BRITTO; REIS, 1986) dos Titãs em Bossa Nova. Minimamente podemos pensar em como o intérprete poderia ter uma intenção comunicativa irônica e/ou cômica. É então que poderemos notar como os diferentes parâmetros da canção são interdependentes: a letra sozinha não transmite toda a intencionalidade comunicativa por trás da canção.

As pessoas envolvidas no processo de produção da canção, desde sua composição até sua veiculação na sociedade, entendem essas relações de interdependência e as levam em conta na produção da canção para que ela atinja a finalidade desejada por eles. Essa finalidade pode ser de simples satisfação pessoal, mas também de realização estética ou artística, ou de defesa de uma ideia pessoal, de uma crítica social, ou ainda de realização no mercado fonográfico (ABUD, 2005).

⁶ Jesus, alegria dos homens.

⁷ Coração e boca e ações e vida.

Essas intencionalidades são percebidas por meio de um olhar mais atento, pois aparecem impressas na canção, que é fruto do contexto no qual ela se realiza.

A questão, então, é que a canção só se realiza estética e/ou socialmente em sua globalidade, nunca em seus elementos isolados (XAVIER, 2013). Por mais que um dos parâmetros se faça mais marcante, é na globalidade que a canção é apresentada ao público e por ele apropriada.

E é assim, em formato de canção (letra e música), que a música está inserida de forma mais enraizada na cultura e na sociedade brasileira. Ouvimos canção por todos os lados, fazemos referências a algumas delas em nossas falas como “Vida de negro é difícil/É difícil como quê” quando dizemos das dificuldades do cotidiano de trabalho, por exemplo (HERMETO, 2012, p. 11).

Ao notar a canção desta maneira, então, com um olhar educador de professor de História, inevitavelmente nos surgiu a questão: porque não a utilizar a canção em sala, nas aulas de História? Ela pode ser utilizada como fonte; servir como uma motivação inicial para a problematização do tema de uma aula; apontar fatos históricos afirmando, infirmando ou ainda confrontando outras fontes; além, é claro, de ela estar presente no cotidiano dos estudantes, com seus inseparáveis *smartphones* e fones de ouvido, atentos a séries, filmes, no gosto musical deles; e inclusive, auxiliar na comunicação entre a escola e o mundo fora de seus muros.

A particularidade deste narrador, como um músico que procurou aprender a tocar com uma finalidade religiosa de comunicação, a introdução da canção nas salas de aula me desperta a ideia de como esta pode ser uma experiência produtiva: canção causa sensações de prazer, de satisfação comunicativa, de leveza, comunica-se com emoções e sentimentos até de uma forma mais eficiente que por palavras, e estes fazem parte do ser humano, não os vejo fora do processo educativo. Além, canção é arte no cotidiano. Falar sobre canção proporciona ainda uma troca de saberes e de interpretações muito enriquecedora: desde a adolescência a música, sacra ou secular, sempre foi para mim uma atividade reflexiva e comunicativa. Inferência notável em minhas experiências, seja ao procurar a canção mais adequada para um determinado rito dentro do ritual religioso em que havia a intenção de comunicar algo, seja entre colegas e amigos que guardavam gostos musicais seculares parecidos com os meus e nos quais compartilhávamos impressões. Ao me tornar músico, a música passou a ser uma de minhas principais formas de comunicação, porque ela diz além do que consigo expressar em palavras e me sempre mais

eficiente que as minhas. Ao final, tudo isto fortalece minha visão sobre o uso da canção na sala de aula, pois se por um lado ela pode, como objeto de estudo, ser potencialmente bem recebida pelos estudantes, por outro, como dito anteriormente, tem suas qualidades como fonte histórica e recurso metodológico.

Ao pensar desta forma, busquei, ao final de minha graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre 2016 e 2017, abordar a canção na aula de História em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O documento canção na aula de História: desafios de uma proposta didática”. Juntamente com todos os que aceitaram cantar comigo naquele momento, a partir da pesquisa de levantamento bibliográfico, notamos, dentre outras coisas, uma ascensão da temática a partir da década de 1980 e uma possível lacuna na literatura — sobre a prática docente do professor de História no uso da canção — que poderia vir a ser discutida noutra oportunidade — tendo em vista as limitações de então em relação às finalidades do referido trabalho de conclusão de curso.

Sendo oferecida tal oportunidade, foi essa discussão que nos propusemos desenvolver aqui e a ela temos uso da canção na prática do professor de História como objeto de estudo.

Para além de falar sobre a canção como um documento que pode ser utilizado como fonte ou na metodologia de ensino das aulas de História — existe uma literatura razoável acerca do assunto e que será um pouco mais adensada posteriormente⁸ —, buscaremos falar é sobre a canção na prática do professor de História em sala de aula, dos sujeitos que fazem uso da canção: optamos por discutir seu uso na prática docente desses professores, por uma continuidade da pesquisa final da graduação em História.

Algumas questões a serem elucidadas a partir dessa discussão são: houve apropriação por parte do professor em sua formação inicial e/ou continuada em serviço acerca da utilização da canção nas aulas de História? Quais os fundamentos que ele identifica como principais no uso da canção em sua prática como professor de História? Qual a repercussão que o professor de História enxerga na aprendizagem do aluno com o uso da canção? E, principalmente, como os professores, a par-

⁸ São alguns exemplos: HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 20, n. 39, p. 203-221. 2000. NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

tir de suas práticas, interpretam o debate acadêmico sobre a incorporação da canção nas aulas de História?

A temática da canção na prática docente do professor de História foi norteadora de realizada pesquisa do tipo estado do conhecimento. A pesquisa teve por objetivo verificar a confirmação das possíveis lacunas percebidas anteriormente — percepção essa que moveu a realização desta pesquisa de mestrado —, desta vez em um levantamento feito partir de uma busca mais aprimorada e minuciosa, com um objeto orientador próprio, mais específico. Com um estado do conhecimento, é certo, também foi possível levantar a produção sobre nossa temática de modo a que pudéssemos situar nossa atual pesquisa no debate acadêmico, identificando perspectivas nas quais poderíamos nos apoiar e das quais podemos divergir. Serviu ainda para identificar pesquisadores e grupos e suas Instituições de Ensino Superior de vínculo, entre outros interesses. Vejamos este estado do conhecimento, pois de sua causa decorre a problemática desta pesquisa, inclusive a fortalecendo.

1.1 O QUE CANTAM AS PESQUISAS MAIS RECENTES?

Em nossas leituras a partir do estado do conhecimento pudemos confirmar que foi a partir da distensão política, culminada na década de 1980, segundo Julho Zamariam (2011) em sua dissertação de mestrado intitulada “A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula”, que tivemos, no Brasil, o ressurgimento da discussão em torno do ensino — essa discussão havia sido de certo modo eclipsada pelo período ditatorial resultante do golpe de 1964. Os debates advindos a partir da reabertura política, para a reconfiguração de uma então sociedade em processo de redemocratização, também alcançaram o campo educacional, e assim podemos entender a contextualização da efervescência do tema da canção na disciplina de História.

Parte dos frutos dos debates da década de 1980 pode ser notada, por exemplo, no texto constitucional brasileiro de 1988, que resulta dos embates travados entre setores da sociedade brasileira naquele momento de nossa história, e, portanto, revela algumas das discussões em tal contexto. O regime mudara, a sociedade também estava em processo de mudança e havia uma demanda democrática devido à reconfiguração de vários setores daquela sociedade em mudança. No que se refere à educação, no artigo 206, a Constituição Federal prevê as liberdades de ensino,

pesquisa, divulgação do pensamento, das artes, do saber e também o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988 buscou, assim, trazer, para a educação, a existência de garantias individuais e coletivas que haviam sido suprimidas da sociedade durante os anos de repressão. Essas garantias constitucionais seriam mais especificamente reafirmadas pela Lei Complementar nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, e que são até hoje motivo de discussões, estudos e pesquisas, seja para entender o contexto a partir do qual surgiu nossa legislação educacional, seja para novas reconfigurações ou defesas de princípios educacionais e/ou democráticos.

No que se refere especificamente à disciplina de História na Educação Básica, no contexto anterior à década de 1980, durante o período ditatorial, havia sido ela fundida a outras disciplinas da área de Ciências Humanas para formar o componente curricular escolar de Estudos Sociais, no I Grau, e só voltou a ter autonomia própria nessa etapa da Educação Básica, tornando-se mais uma vez uma disciplina, quando do processo de redemocratização. E daquele momento em diante, então, a recepção da Nova História influenciou fortemente o debate historiográfico, a produção acadêmica nos campos da História e do Ensino da História e as práticas dos professores de História em sala de aula de uma maneira mais explícita.

A Nova História, difícil de ser definida por conta de suas pluralidades, segundo discorreu Peter Burke (2011) em “A escrita da História: novas perspectivas”, é associada à historiografia da Escola dos *Annales*, que se desenvolveu na primeira metade do século XX, predominantemente em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* e que teve entre seus grandes pensadores Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel, ganhando dimensões mundiais só a partir da década de 1970. Em um esforço de definir a Nova História sem grandes pormenores, diante de sua complexidade, é possível dizer que ela seja uma corrente historiográfica que caminha em oposição a uma historiografia tradicional, de cunho positivista. Em outras palavras, enquanto a história tradicional é política, narra grandes acontecimentos e de grandes personagens, acredita-se historicizante, é teleológica e preza pelos documentos oficiais; a Nova História, por sua vez, é plural em seus objetos, analisa estruturas como pequenas partes de um todo e leva em conta as diversas nuances. Também, a Nova História não vê a possibilidade de uma imparcialidade do historiador, ou seja, não é historicizante, e prega a diversidade de fontes documentais para

a compreensão dos processos históricos (BURKE, 2011). É uma corrente de narrativa histórica pautada na pluralidade.

Com tais características e influenciando o então debate, a produção acadêmica e a prática de ensino, a Nova História inseriu no Ensino de História, dentre outros aspectos, a ampliação da noção de documento, uma vez que estando preocupado com uma variedade maior de atividades humanas o exame das evidências também deveria ser ampliado e abarcar uma variedade maior de fontes.

Nesta perspectiva, Miriam Hermeto (2012) em seu livro “A canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos” definiu que

[...] o documento seria, potencialmente, toda e qualquer produção humana, visto que todas elas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu e, ao padronizá-las, quis atribuí-lhes um estatuto de perenidade (HERMETO, 2012, p. 25).

Desta forma, portanto, a autora defendeu uma noção mais abrangente de documento, o que supõe diversidade e pluralidade de origem, forma e conteúdo, e acrescentou, claro, que estas produções se tornam documentos a partir das perguntas feitas pelo narrador da História. O narrador da História deve ter um olhar problematizador e crítico, nunca esquecendo que o objeto da História é o homem no tempo (BLOCH apud HERMETO, 2012, p. 23), e que as perguntas devem dar relevo a sujeitos, contextos, lugares sociais, vivências, ambientes e identidades.

É certo, porém, que pouco antes da década de 1980, nas metodologias e práticas de ensino de História, já se contavam proposições de uso de documentos não escritos em sala de aula. Gravuras e mapas estavam presentes nos manuais escolares desde meados do século XIX e filmes já haviam sido apontados como fontes históricas já no início do século XX (VIANA, 2013). Mas efervescência mesmo, até de uma escrita acadêmica sobre o uso de documentos em sala de aula, só veio a acontecer a partir da década de 1980, naquele contexto político e social favoráveis a tais discussões de reconfiguração do ensino.

Sob a influência da Nova História — plural e problematizadora, inclusive da própria narrativa histórica —, na prática docente do professor de História produtos como cinema, teatro, fotografia, música e canção, e tantos outros, passaram a se constituir em objeto de estudo de metodologias de ensino de História, em debates acerca das especificidades que lhes eram próprias e que os professores de História deveriam observar em seu trato. Esses bens culturais, entendidos conceitualmente

como documentos históricos, foram agrupados no que se criou o costume de denominar “novos documentos” ou “novas linguagens” no ensino da História.

Em um adendo, o que vale ressaltar aqui, no entanto, é que não eram e nem são documentos ou linguagens de fato novos. Eles existiam desde antes dessa discussão e já eram utilizados (CALISSI, 2003; VIANA, 2013). O que houve de novo naquele momento, e que perdura até os dias de hoje, foi um debate sobre o cuidado no trato de tais “novos” documentos, uma vez que o uso de documentos escritos e oficiais era mais recorrente e por isso mais aprimorado (CALISSI, 2003), fazendo os não escritos ou não oficiais serem vistos como novidade, como inovações tanto na academia quanto na escola, e encarados como difíceis de serem trabalhados por conta de suas particularidades. E então talvez seja mais adequado trata-los aqui como documentos alternativos, já que podem ser encarados como alternativas ao “monopólio” dos documentos escritos e oficiais diante da necessidade de uma pluralidade de fontes e de visões acerca de objetos de estudo da História. A inserção desses documentos, evidentemente, não deve resultar em um esquecimento ou menosprezo dos documentos tidos como tradicionais. O sentido dessa inserção é para que haja uma variedade maior de fontes e não a negação de uma categoria em detrimento de outra (CALISSI, 2003).

É neste sentido que a canção, elemento constitutivo do objeto desta pesquisa, é um destes documentos alternativos. É na utilização da canção que constitui o elemento da prática docente a ser analisada em nossa pesquisa. E em relação ao uso da canção nas aulas de História realizamos, então, uma investigação com a finalidade de construirmos uma visão panorâmica do estado do conhecimento acerca da canção na prática do professor de História na produção acadêmica brasileira.

O recorte temporal escolhido foi o decênio 2010-2019, para que fosse possível expressar o que de mais recente vem sendo discutido sobre a temática. O recorte temporal também é pertinente porque, como já foi dito, buscamos situar a pesquisa, que se iniciara em 2019, no debate acadêmico da década, identificando perspectivas nas quais se pode buscar apoio e das quais se pode divergir, identificando, ainda, pesquisadores, grupos e suas vinculações às Instituições de Ensino Superior (IES).

A busca por pesquisas relacionadas à temática central deste trabalho se realizou localmente, no repositório institucional da UFPE, e, para completar uma abrangência nacional, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e

nas plataformas ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Portal de Periódicos Capes/MEC, repositório do portal eduCapes e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Três descritores foram escolhidos e utilizados de forma individual e combinada, de modo a localizar trabalhos de interesse, a estarem presentes não só nas entradas de indexação, mas também nos títulos dos trabalhos catalogados nos repositórios consultados. Foram os descritores: “Música no Ensino de História”, “Canção no Ensino de História” e “Novas linguagens no Ensino de História”.

A escolha desses descritores se deu por conta de que: 1. apesar da canção compor o objeto de estudo — o que já justificaria este termo estar presente, como de fato está, entre os descritores da busca —, “música” é um termo mais abrangente conceitualmente e é, muitas vezes, utilizado com preferência por alguns autores ao invés de “canção” — além de “canção” estar conceitualmente dentro daquilo que se entende por música, e 2. levando em conta o fato de os documentos alternativos serem vistos de forma recorrente como “novos”, sendo a canção uma das várias “novas” linguagens, o descritor “Novas linguagens no Ensino de História” poderia nos oferecer o acesso a trabalhos que tratassem dos documentos alternativos de modo mais geral, para então filtrarmos aqueles que contassem com a canção como o enfoque principal ou até secundário.

A partir dos filtros aplicados na busca, na leitura dos títulos e resumos, chegamos ao número de vinte trabalhos coletados acerca da nossa temática, sendo seis artigos, doze dissertações e duas teses, com sua distribuição nacional conforme a tabela a seguir.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS LEVANTADOS POR REGIÃO

Regiões	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Sul	5	5	1	11
Sudeste	0	5	1	6
Nordeste	1	1	0	2
Norte	0	1	0	1
Total	6	12	2	20

Fonte: O autor, com base nos dados da pesquisa.

A maior concentração desses trabalhos se encontra na região Sul do país, que detém mais da metade dos trabalhos coletados (onze no total). Vale o destaque de que são dois no Rio Grande do Sul, três em Santa Catarina e seis no Paraná. No caso do Paraná, existem quatro trabalhos ligados à mesma instituição, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo um a já citada dissertação de mestrado de Julho Zamariam (2011) e os outros três de autoria de Érica da Silva Xavier (2010; 2011; 2013): dois artigos e sua dissertação de mestrado. Os outros dois trabalhos paranaenses são uma tese defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um artigo da revista *Relacult*, de Foz do Iguaçu, *Oeste Paranaense*. Também vale menção que a coincidência de instituições só acontece na UEL e na Universidade de São Paulo (USP), tendo esta uma dissertação e uma tese. Ou seja, excetuando-se esses seis trabalhos, todos os outros quatorze estão ligados a instituições diferentes. E é então que podemos notar, de todo modo, que as universidades públicas do Paraná se revelam como importantes centros produtores, por reunir grupos e linhas de pesquisa que têm se ocupado de pesquisar sobre a temática em questão.

Contando com a dissertação e a tese da USP, a região Sudeste tem seis trabalhos: três em IES de São Paulo, dois do Rio de Janeiro e um do Espírito Santo. As regiões Sul e Sudeste empatam em número de teses e de dissertações — uma e cinco, respectivamente, em cada região —, tendo a região Sul produzido mais em termos de número de artigos publicados — enquanto a região Sul produziu cinco, a Sudeste nenhum. A maior concentração de trabalhos nessas duas regiões se dá, evidentemente, pelo maior número de instituições e de programas de pós-graduação nelas presentes em detrimento das demais regiões do país.

Os três demais trabalhos são dois da região Nordeste — um artigo apresentado em um colóquio de Educação em São Cristóvão (SE) e uma dissertação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) — e um da região Norte — uma dissertação no estado do Tocantins.

Observando os trabalhos levantados, pode-se notar que eles compõem quatro grupos se fizermos um esforço de categorização de suas construções argumentativas — sem perder de vista que alguns dos trabalhos se encontram em mais de um grupo, por oferecerem mais de um argumento construído ao longo de suas narrativas e mais de uma conclusão apresentada com base nos estudos.

Observa-se que a maioria dos trabalhos se concentra em dois grupos. O primeiro, cuja maioria apoia-se em Jörn Rüsen para fundamentar seus argumentos,

conclui que o uso da canção na aula de História pode desembocar em uma tomada de consciência histórica por parte dos alunos, sendo possível notar uma continuidade interligada entre passado, presente e futuro. Para além de Rüsen, essa tomada de consciência, segundo alguns autores desta categoria, proporciona também uma tomada de consciência de identidade de si e do outro, podendo ser usada para combater preconceitos, estimular empatia e alteridade, reconhecer-se pertencente a grupos, lugares e classes e ainda notar movimentos históricos coletivos e individuais como pertencentes a uma coletividade (AZAMBUJA, 2012; 2013; CETTOLIN, 2015; COSTA, 2016; GONÇALVES; MARTINS, 2019; PINGO, 2018; SILVA, 2016; XAVIER, 2011b).

O segundo maior grupo é composto por trabalhos que, além da discussão anterior, também apontaram modos de se usar a canção como documento em sala de aula (DUQUE, 2014; GÓES, 2011; GRAMÁTICO JÚNIOR, 2015; MACHADO, 2018; PINGO, 2018; SILVA JUNIOR, 2016; VIEIRA, 2016; XAVIER, 2011b). Em sua maioria, mesmo os que assumiram caráter de revisão bibliográfica, mas também aqueles que se serviram de dados empíricos, colhidos por meio de observações e entrevistas, foram-se dedicadas algumas páginas para apresentar propostas de intervenção formuladas principalmente a partir do debate teórico e da revisão bibliográfica. É válido considerar que vários dos trabalhos compulsados foram produzidos em Mestrados Profissionais, a exemplo do ProfHistória, o que explica talvez a inclusão de propostas dirigidas à prática docente do professor de História nos textos encontrados. Como se sabe, os trabalhos de conclusão de curso de mestrados profissionais se distinguem por conterem não somente conhecimentos sobre uma questão estudada, mas também por oferecer soluções práticas ao problema — no caso em questão, do uso da canção nas aulas de História.

Uma terceira categoria de trabalhos destaca-se ainda por terem discorrido sobre um possível tratamento adequado ao uso de canções nas aulas de História. Eles atentaram para o fato de que a canção é um documento com especificidades, sobretudo no que se refere à dupla articulação (letra e música), mas também porque as duas articulações se intercomunicam, uma vez que só se realizam em conjunto (AZAMBUJA, 2012; MACHADO, 2018; XAVIER, 2010; 2011a; 2013; ZAMARIAM, 2011). Para esta categoria de trabalhos, não é adequado tratar a canção reduzindo-a a letra, vendo-a desta forma como uma poesia, pois desconsiderará os aspectos musicais e, portanto, a canção não seria vista como documento, mas apenas sua

letra o seria. Sugere-se que o professor, ao se propor a trabalhar com canções nas aulas de História, ao inteirar-se das especificidades do trato a ser dado a tal documento, potencializa a aprendizagem dos educandos. As contribuições do professor Marcos Napolitano foram bastante requisitadas para fundamentar a argumentação em favor da utilização da canção em sala de aula neste sentido.

A última categoria, que decerto se comunica com a anterior, reúne pesquisas que apontaram a necessidade de os professores contarem com formação específica para lidar com tal objeto de estudo e assim poder realizar um maior e mais consistente trabalho docente, dadas as especificidades do documento canção (DUARTE, 2011; RODRIGUES, 2016).

Para além da distribuição dos dados por região e das categorias emergentes de seus argumentos, mais uma aproximação foi necessária de ser realizada levando em conta os objetos das pesquisas: a leitura das introduções e das conclusões. Buscando analisar a prática docente no uso de um documento específico, nem todos os trabalhos sobre a prática docente seriam pertinentes à pesquisa, mas aqueles cuja a prática docente se realizasse em torno da utilização canção. O levantamento guardava a proximidade com os descritores escolhidos em sua ocorrência na indexação e títulos. A partir de então, a busca foi por quais trabalhos contavam com a prática docente como questão balizadora da pesquisa. Títulos e resumos não deram conta de suprir a demanda de informação acerca do objeto, e as introduções e conclusões também precisaram ser lidas. A busca por meio desses outros indicadores apontou que nenhum dos vinte trabalhos levantados contava com a prática docente no uso da canção como seu foco principal de pesquisa, mas que cinco desses trabalhos levantados tinham a prática docente como condicionante do material empírico. Em outras palavras, cinco pesquisas puderam ter exequibilidade possível apenas porque professores utilizaram a canção em suas práticas docentes. Aquelas foram pesquisas desenvolvidas a partir de observação da prática docente de uso de canções por professores de História, aproximando-se, assim, de nossa pesquisa.

Luciano de Azambuja é responsável por duas dessas produções. A primeira, de 2012, é o artigo em coautoria com Maria Auxiliadora Schmidt, na UFPR, “A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica”. Neste artigo, os autores buscaram apresentar um processo de reflexão teórica e um percurso metodológico de um estudo exploratório de ensino e aprendizagem em História, inserido no campo da Educação Histórica. A discussão final ocorreu sobre as narrativas elaboradas por

jovens alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná em 2010, partir de leituras e escutas da canção popular brasileira. O trabalho foi desenvolvido no processo de estágio supervisionado, no qual o autor sugeriu um trabalho com canções pelos estagiários em suas atividades de prática de estágio supervisionado. Ao final, concluiu-se que o trabalho com canções pressupunha a necessidade de uma “literacia histórica”, uma alfabetização histórica, teórica e metodológica por parte de professores e alunos para o tratamento adequado às especificidades e complexidades da fonte canção (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012).

Este trabalho foi parte do processo que desembocou em sua tese de doutorado, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular” (AZAMBUJA, 2013), e que investigou as protonarrativas de canções escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis e Vila Nova de Famalicão⁹. O trabalho com canções nas aulas de História também foi direcionado pelo pesquisador assim como o anterior, e buscou articular e sintetizar perspectivas de métodos de pesquisa histórica e de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, mediados por pressupostos de uma pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. O autor inferiu que o trabalho com canções pode mobilizar temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica, como sustenta Rüsen, além da constituição de identidade própria por parte dos alunos (AZAMBUJA, 2013).

Juliana Machado (2018), em sua dissertação “Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do Ensino Médio” — desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) — procurou propor uma aplicação alternativa das canções em sala de aula, apresentando uma rica revisão bibliográfica acerca dos conceitos utilizados e discutidos em oficina realizada pela própria pesquisadora. Terminou por defender a importância das especificidades no trato da canção em sala de aula (MACHADO, 2018).

⁹ Distrito de Braga, província do Minho, Norte de Portugal.

A dissertação de Julho Zamariam (2011) é uma dessas pesquisas que nos guardam maior proximidade. Sua dissertação foi defendida no programa de mestrado em História Social da UEL e parte da observação do uso de canções como documento em aulas de História. O autor buscou entender a escola como um espaço de produção do saber (CHERVEL apud ZAMARIAM, 2011), percebendo a criança como um sujeito capaz de produzir conhecimento, utilizando a canção como mediadora desse processo construtivo. Relatando uma experiência própria enquanto professor do ensino básico de Londrina, em 2008, o autor concluiu que o uso da canção estimulou seus alunos, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos, e que ela pode ser uma prática diária para se tornar a História mais compreensível aos educandos (ZAMARIAM, 2011).

Dos cinco trabalhos, enfim, um difere em relação a interferência do pesquisador na prática observada/descrita/discutida em suas linhas — pois como é possível notar, até então, a prática do uso da canção foi sugerida ou orientada pelo pesquisador, quando não aplicada por ele mesmo. Na tese “A música e a construção do conhecimento histórico em aula”, de Milton Joeri Fernandes Duarte (2011), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, o fato do uso da canção independeu do arbítrio do pesquisador.

Duarte (2011) procurou estudar o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos e do professor através da música, para compreender até que ponto a linguagem musical pode ou não interferir na construção do conhecimento histórico em aula. A partir da busca de uma professora que utilizasse a canção como documento em suas aulas, o autor observou, entrevistou, analisou e concluiu que a assimilação do conhecimento histórico acontece quando os vestígios do passado são compreendidos como evidências das quais se possam retirar respostas de questões formuladas, e que, nesta perspectiva, o uso da canção associado aos textos históricos auxiliou os alunos na interpretação do passado (DUARTE, 2011). Neste trabalho, porém, apesar de o uso da canção não ter sido sugerido, orientado e/ou aplicado pelo pesquisador, a professora da escola pesquisada disse ter a pretensão de desenvolver uma pesquisa de pós-graduação a partir daquela sua prática.

O que podemos inferir, desta maneira, é que estes cinco trabalhos — mais próximos da abordagem que optamos por tomar, que é a de partir da prática docente do professor de História — foram realizados sobre uma prática interventiva do pesquisador (e também da futura pesquisadora, no último caso), visando um trabalho

acadêmico posterior. As situações e planejamentos podem ter sido construídos em uma ambientação tida como ideal em relação aos apontamentos acadêmicos que estavam na base teórica dos pesquisadores, ou ainda que algumas ações possam ter sido feitas de acordo com o que se acreditava o pesquisador estar esperando como resultado. Ou seja, são práticas que não se encontram na ação cotidiana das escolas, porque a prática observada e discutida pode ter sido, de alguma forma, induzida, não correspondendo às situações cotidianas das aulas de História. É certo, também, que os trabalhos não se dispuseram em discutir a prática docente no uso da canção, o que já denuncia a confirmação da lacuna percebida anteriormente. No nosso caso, achamos mais pertinente ao nosso propósito uma discussão que se permita analisar a prática docente da forma mais próxima tal qual ela ocorre no cotidiano de nossas escolas, sem a intervenção acadêmica direta de um pesquisador.

Assim, ao optarmos por tomar a prática docente do professor de História como objeto de estudo, nossa análise não adotará os procedimentos que têm sido observados nas referidas pesquisas didáticas, possivelmente inspiradas da psicologia do desenvolvimento, em que as situações não são “naturais”, mas propositadamente preparadas pelo pesquisador, condicionadas por ele ou realizadas de acordo com suas expectativas.

1.2 OS VERSOS QUE PODEMOS ACRESCENTAR: JUSTIFICATIVA, OBJETO E OBJETIVOS

O que se observa, ao final, sobretudo quando nos detemos aos trabalhos que guardam maior proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, é que não se tem conhecimentos suficientes acerca de como a canção é utilizada pelo professor de História no cotidiano de sua prática docente. Pelo menos não que concernem a uma utilização sem interferência acadêmica no processo, portanto mais próximas do “natural”, ao que acontece comumente no dia a dia das escolas. Os trabalhos que se debruçaram sobre a utilização da canção a partir da prática de professores de História tinham por característica o exercício controlado por pesquisadores sobre a prática docente — além de não conter em seus objetivos analisar a prática docente, é verdade. No mais, foram eles mesmos, pesquisadores, os condutores da intervenção didática, ou os responsáveis por sugerir o uso da canção ao professor de uma escola. Quando não, a prática de uso da canção como documento em aula se cons-

tituíria nos quadros de uma aproximação prévia ao campo e aos sujeitos tendo em vista uma pesquisa posterior, no caso da última pesquisa apresentada.

Não resta dúvida de que são trabalhos importantes; contribuíram e continuam contribuindo para a discussão de ordem didático-pedagógica e nos ofereceram uma diversidade de visões acerca do uso da canção no processo educativo da disciplina de História. Mas — até por não fazer parte de seus objetivos responder a tais perguntas — não respondem quanto ao trato interdisciplinar do conhecimento que a canção exige por conta de sua articulação musical (NAPOLITANO, 2002) — detemos-nos a isto no referencial teórico. Não respondem, ainda, sobre como os professores veem a experiência do uso da canção, se positiva, se negativa, se a prática é próxima ou distante do que leem/leram acerca do assunto; assim como também não respondem sobre a apropriação da temática de utilização da canção pelos professores de História em suas formações iniciais e/ou continuadas em serviço, ou sobre como eles notam o debate acadêmico do tema.

Não respondem tais questões por não fazer parte de seus objetivos respondê-las, mas percebemos a discussão que essas questões nos proporcionam como algo pertinente ao campo educacional. Estas respostas podem interessar tanto a professores em formação inicial quanto em formação continuada em serviço e também a formadores de professores. Elas podem proporcionar o exercício de um olhar crítico em relação aos apontamentos acadêmicos que indicam modos de se utilizar a canção na prática docente de professores de História. Mostram, também, sobre o constante cuidado de se deixar claro que apontamentos acadêmicos devem ser adaptados de acordo com a vivência de cada professor em sua sala de aula, porque não há fórmulas prontas em Educação e, em especial, na prática docente.

Em vista disto, propomos como problemática de pesquisa algumas indagações. Elas dizem respeito: 1. à apropriação da temática da utilização da canção por parte do professor de História, em sua formação inicial e/ou continuada em serviço, 2. a quais são os principais fundamentos, identificados pelo professor, para o uso da canção no contexto escolar e, em particular, na sala de aula e 3. como o professor de História enxerga o debate acadêmico no que concerne às orientações para o uso da canção em situações didáticas — vale ressaltar que ao citar situações didáticas não temos a pretensão de excluir outras situações em que a canção possa se fazer presente da prática docente do professor, que vai além do que se pode observar diretamente na sala de aula, indo desde o estudo e planejamento até a avaliação e

autoavaliação (ZABALA, 1998); afinal é a prática docente, amálgama desta pesquisa.

Destas indagações, então, decorrem nosso objeto de estudo, que é, como já mencionamos, a prática docente de professores de História no uso da canção em sala de aula e em suas atividades na escola.

O objetivo desta pesquisa também já foi mencionado anteriormente, formulado como “analisar a prática docente do professor de História no uso da canção”. Nisto consiste sua espinha dorsal, mas aqui fazemos uma complementação: o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática docente do professor de História no uso da canção em atividades educacionais do Ensino Médio de Escolas Técnicas e de Escolas de Referência do estado de Pernambuco sob a jurisdição da GRE Mata Centro. Essa complementação nos parece necessária para situar nossa pesquisa delimitando o campo de investigação já no objetivo geral. A opção pelas escolas técnicas e de referência jurisdicionadas pela GRE Mata Centro de Pernambuco terá sua justificativa apresentada mais adiante, na explicação do percurso metodológico, bem como os critérios de escolha das escolas e dos sujeitos.

Para alcançar o objetivo geral de nossa pesquisa elencamos três objetivos específicos. Buscaremos, em um primeiro momento, (1) compreender o uso da canção como uma das alternativas pedagógicas propostas para a prática docente dos professores de História no contexto da crise do ensino de História. A relação que há entre a crise do ensino da História e a emergência da prática docente do professor de História, que faz uso da canção como documento, remete-nos a situar o objeto no campo das propostas advindas, principalmente, das reformas curriculares das décadas de 1980 e 1990. Pretendemos compreender as proposições desse período, buscando os delineamentos do debate sobre o uso de documentos no ensino da História, desenvolvidas com um olhar ressignificador, em especial, sobre o uso do documento canção.

Dada a construção teórica do objeto, na qual nos serviremos de um quadro conceitual para a discussão teórica dos conceitos (sobre prática docente, Música, crise do Ensino de História, proposta e uso de documentos alternativos no contexto do debate instalado quando da crise do Ensino de História), a pesquisa será pautada em um método descritivo. É então quando buscaremos dar condições para que os professores descrevam suas práticas docentes no uso da canção. A compreensão de suas narrativas reclama, de todo modo, uma prévia apresentação dos documen-

tos normativos que preveem o uso da canção nas escolas pernambucanas de ensino em educação integral¹⁰. Por conta disso, nosso segundo objetivo específico é (2) analisar o que dizem documentos de política educacional oficiais sobre a Música e a canção na Educação Básica e no ensino de História, pois são eles que colocam um elemento a ser trabalhado na prática docente. É preciso compreender a maneira pela qual este elemento, a canção, aparece na Educação Básica e, portanto, na prática docente do professor de História.

Tudo isso nos dará condições de alcançarmos nosso terceiro objetivo específico que é (3) analisar o que dizem professores do ensino médio de EREM e de ETE do estado de Pernambuco sobre a prática docente no uso da canção no ensino da História, o que será feito a partir dos questionários e entrevistas. Ainda vale salientar ao desenvolver o estudo para alcançar este objetivo, também conseguimos alcançar uma compreensão acerca da disparidade entre o que propõe a Nova História, com a inserção de documentos variados, e não atualização dos cursos de formação de professores de História neste sentido.

O desenvolvimento destes objetivos se dará ao longo do texto com o capítulo dois, sobre os referenciais teóricos acerca da música e da canção na Educação Básica e no ensino de História, como foco no Ensino Médio; com o capítulo três discorrendo sobre nossas escolhas metodológicas; com o capítulo quatro, com foco na análise documental da regulamentação da música e da canção na escola e no ensino de História; com o capítulo cinco, no qual analisamos as falas dos professores colhidas a partir dos questionários e entrevistas. Ao final, concluímos o trabalho com o resgate dos principais pontos observados ao longo dos versos dessa nossa exten-

¹⁰As Escolas Técnicas Estaduais e as Escolas de Referência no Ensino Médio em Pernambuco são denominadas, também, escolas integrais, por operarem sob o Programa de Educação Integral, no sentido de ensino em educação integral. Por ensino em educação integral nos deteremos mais tarde, em capítulo próprio sobre as justificativas das escolhas metodológicas da pesquisa. De antemão, alertamos para não confundir educação integral com tempo integral. A educação integral, segundo site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2014?) e a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 — que Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências —, é aquela cujo ensino se dá buscando enriquecimento cultural e trabalha com as quatro dimensões do ser humano (racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade). Por outro lado, a escola em tempo integral é aquela cuja jornada de aulas se dá em mais de um turno — para da rede pública do estado de Pernambuco com 35 ou 45 horas-aula semanais. Coincidentemente as escolas pernambucanas da rede pública de ensino que têm educação integral (Escolas de Referência do Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais) também têm jornada de tempo integral (45 horas-aula semanais) ou semi-integral (35 horas-aula semanais, quando em apenas dois ou três dias da semana a jornada é em turno duplo). Mas, como dito, adiantada esta diferenciação, discorreremos sobre este aspecto de educação integral mais tarde.

sa canção, salientando as contribuições que todas nossas observações puderam nos proporcionar e apontando os caminhos para novas pesquisas.

2 A PRÁTICA DOCENTE, A CRISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO

Em “Todas Elas Juntas Num Só Ser”, Lenine e Carlos Rennó (2004) fizeram escolhas sobre como se referirem à musa de sua canção, àquela pela qual alega-se não mais cantar outras musas, pela qual se compara às qualidades de algumas dessas outras musas e até se afirma categoricamente, na culminância, ser mais que tudo e todas, superando as várias musas das várias referências citadas na letra da canção. As então referências da música nacional e internacional convocadas na composição, vindas para dar base às suas negações, comparações e superações, ajudam a olhar artística e sentimentalmente a musa de “Todas Elas Juntas Num Só Ser” através de outras já existentes, fazendo dela um ser particular, único a partir da reunião daqueles resgates.

Aqui nós também precisamos fazer algumas convocações, tanto para nos orientarmos em relação ao modo como podemos olhar nosso objeto de pesquisa como também para comparar e diferenciar nossa visão, análise e conclusão em relação às visões, análises e conclusões de objetos próximos ao nosso e construídos anteriormente. Faremos um esforço de reunião tal qual Lenine e Rennó (2004), resgatando nossas referências e comunicando-as, pela inteligibilidade de nossa visão acerca do objeto.

Neste sentido, ao falarmos do uso da canção na prática docente de professores de História em suas atividades na escola, teremos a prática docente como balizadora e mediadora de nossa pesquisa. É nela que o uso acontece. Por isto iniciamos esta parte referencial em um esforço de discussão do termo prática docente e seus significados.

Na prática docente observaremos um uso: o da canção. Para tanto, buscaremos, em seguida, notar a existência de um debate acerca da pertinência da música na escola e no ensino — música sim, por ser um debate mais amplo —, que dá a também pertinência, por sua vez, sobre o uso da música em diversas disciplinas e, conseqüentemente, da canção na disciplina de História.

Em decorrência de tal afunilamento, também será foco de discussão a temática sobre o uso da canção a ser utilizada em aulas de História por parte do professor. Fez-se necessário, desta forma, discorrer sobre a temática a partir das referências levantadas, para que se note se a possibilidade de tal uso está atrelada ou não à

perspectiva de uma chamada crise do ensino de História, se o uso é justificado como alternativa à tal crise. A apropriação dessa temática pode vir para o professor em sua formação inicial e/ou na formação continuada em serviço; esta apropriação, ou possibilidades de apropriação, foi-nos apontada como algo iniciativa decorrente a partir dos debates acerca desta crise do ensino de História.

Por fim, observar o uso da canção na prática docente do professor de História supõe falar da canção em seu reconhecimento, por autores que participam do debate sobre o ensino da História, como documento a ser utilizado na disciplina. Não raro os apontamentos acadêmicos se fazem presentes no sentido de indicar ações a serem realizadas pela prática docente do professor de História no uso da canção, dentre elas, a mais recorrente, como veremos, reconhecendo seu estatuto de documento e assim utilizando-a.

2.1 A PRÁTICA DOCENTE

A possibilidade de melhoria de uma atividade profissional pode ser oferecida razoavelmente também através da análise das práticas de trabalho de um profissional — e das práticas de seus colegas, por que não. A possibilidade de melhoria da prática docente, a prática do professor, é uma que também pode ser oferecida a partir do exercício da reflexão sobre ela mesma, conforme defendeu Antoni Zabala (1998) em seu livro “A prática educativa”.

É isto que nos propomos nesta pesquisa: uma reflexão a partir de uma prática, a prática do uso da canção pelo professor de História. A disponibilidade de colegas, professores e professoras, em falar de suas práticas docentes, ofereceu-nos encontrar divergências e convergências entre elas e a construção de saberes acadêmicos construídos sobre suas práticas. Convergências e divergências que podem ser explicitadas e compreendidas pelas teorias selecionadas por esta pesquisa acerca da prática docente, no que concerne especificamente ao uso da canção pelo professor de História.

Os discursos dos colegas professores que se dispuseram a participar desta pesquisa, e que serão expostos posteriormente, em capítulo de análise de dados empíricos, apresentaram-se para nós com a potencialidade de revelar não apenas experiências exitosas como também problemas da prática docente a serem superados. Segundo Zabala (1998), nós, professores, devemos fazer o esforço de analisar

estes problemas no intuito de procurar compreender as variáveis de nosso trabalho — compreender não com o intuito de obter um controle absoluto, que dada a natureza de nossa atividade não se pretende sequer cogitar tal intenção. Com esse esforço de análise e compreensão das variáveis poderemos dispor de um maior referencial teórico interpretativo das situações educativas na escola (ZABALA, 1998). Precisamos de meios teóricos para uma prática reflexiva e os meios teóricos se dão, muitas vezes, por conceitos extraídos de estudos empíricos (ZABALA, 1998). É preciso olhar a prática.

Mas é certo que a prática que aqui analisamos é a prática docente e, portanto, precisamos dar inteligibilidade ao nosso entendimento acerca do que ela vem a ser.

Prática docente é um conceito discutido de maneira muitas vezes atrelada ao de prática pedagógica — e até às vezes com ele confundido (SOUZA, 2009) e nisto configura o cuidado que devemos ter ao colocar nosso entendimento acerca desta questão conceitual. A prática pedagógica, por sua vez, também pode ter um entendimento bastante variado a depender da compreensão atribuída por aquele que fala sobre a prática (FRANCO, 2016).

Para, então, explanar nosso entendimento sobre prática docente, podemos partir, grosso modo, da premissa de que ela é a prática do professor, aquilo que o professor faz com o intuito de ajudar o aluno a aprender. Mas uma melhor explicação é reclamada no sentido de que esta definição não é suficiente, uma vez que a prática docente vai além do que se pode ver fazer (FRANCO, 2016). Debatamos, então, com bastante cuidado, sobre estes dois conceitos e sua inter-relação: prática pedagógica e prática docente.

Primeiramente, diante dos vários esforços no sentido de entender e discutir tais conceitos, concordamos com Jacques de Lima Ferreira (2014) em “A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores” quando ele disse ser a prática — assim, de modo geral — quase sempre entendida de maneira dicotômica com a teoria. Essa postura dicotômica tende a simplificar o entendimento e reduzir o debate conceitual acerca das práticas (FERREIRA, 2014). Neste sentido, Maurice Tardif (2000) fez alerta em relação ao perigo de tal dicotomia. Tratar prática de maneira isolada e, por vezes, contrária à teoria, desemboca em um isolacionismo conceitual que não dá conta da complexidade que esses dois conceitos, que se inter-relacionam, têm no saber profissional; como se um não fosse formado e continu-

amente reconfigurado a partir das trocas, relações e tensões que tem com o outro e vice-versa (TARDIF, 2000). Então, quando falamos de prática, falamos também de teoria. Afinal, a teoria é teoria de uma prática, assim como a prática é prática de uma teoria e é essa relação entre elas que possibilita a existência de ambas (GAMBOA apud FERREIRA, 2014).

Finalmente, o motivo de introduzir nossa explicação sobre prática pedagógica e prática docente falando de uma inter-relação entre prática e teoria, é que essa inter-relação teve em João Francisco de Souza (2009) suas aproximações de maneira pertinente ao nosso entendimento sobre os conceitos de prática pedagógica e prática docente. Em “Prática pedagógica e formação de professores”, o educador apontou dificuldades na delimitação dos termos, devido a um recorrente entendimento de que prática docente e prática pedagógica são sinônimos. Aqui nos deteremos. Porque Souza (2009) afirmou que a recorrente falta de diferenciação entre prática pedagógica e prática docente costumou caracterizar o que para ele seria prática docente como dando conta de toda a complexidade que os dois conceitos abarcam. Em outras palavras, “diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar para reconduzi-las a um sentido adequado” (SOUZA, 2009, p. 26), por exemplo, são características da prática docente que Souza (2009) afirmou serem colocados comumente como elementos da prática pedagógica. No entanto a prática pedagógica se trata de algo bem mais complexo.

O trabalho de Souza (2009) — que se trata de um ensaio destinado às provas de um concurso para Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, portanto tem densa natureza de debate conceitual —, teve como um de seus eixos a conceitualização de prática pedagógica. O autor optou por nomeá-la de *práxis* pedagógica. A opção veio por entender que na prática pedagógica existe a, já citada, inter-relação entre prática e teoria, e também por ver na prática pedagógica uma intencionalidade suficientemente consciente para diferenciá-la de outras práticas e ainda dotá-la de uma complexidade que abarca outros conceitos, com eles se relacionando. Ou seja, Souza (2009) falou de *práxis* pedagógica, um complexo de práticas inter-relacionadas com teorias e de maneira intencionalmente consciente.

O que ocorre é que para João Francisco de Souza (2009), para além da prática, a *práxis* pedagógica — já que assim optou por definir —, seria a inter-relação de ações coletivas institucionais organizadas em um contexto cultural, perseguindo fina-

lidades e objetivos na construção do conhecimento para a formação humana de sujeitos sociais. Estas ações seriam de sujeitos legitimados como formadores, com a intencionalidade de formar outros sujeitos — que por sua vez têm a intenção de serem formados. Particularmente, essa formação leva em conta demandas próprias do contexto social no qual acontece a ação formadora — demandas estas não necessariamente consensuais — e produz conhecimento para que os sujeitos formandos possam atuar nesta mesma sociedade. Neste complexo de ações, todas elas contam com intencionalidades formativas concatenadas.

A este entendimento podemos fazer uma comunicação com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), que em “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito” também deu à prática pedagógica o conceito de *práxis* por conta de sua intencionalidade. Franco (2016) esclarece-nos ainda mais quando diz ser a *práxis* uma ação reflexiva contínua e coletiva, e que dá sentido às atividades, orientando-as por uma intencionalidade que não se perde de vista. A prática pedagógica é entendida como *práxis* porque a pedagogia é uma prática social de organização, compreensão e transformação de ações práticas educativas — processos educacionais —, dando-as sentido (FRANCO, 2016).

Essas ações coletivas, agora mais uma vez segundo João Francisco de Souza (2009), acontecem na inter-relação entre quatro práticas institucionais e outras tantas práticas vindas de vivências particulares e de histórias de vida de cada um dos sujeitos envolvidos. Ocorre que uma dessas práticas institucionais é que se trata da prática docente — as outras três são a prática discente, a prática gestora e a prática epistemológica

que se organiza[m] a partir de um CONTEXTO econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra, cultural, que pode ser caracterizado de DIVERSIDADE CULTURAL ou pluriculturalidade com determinados desejos, intencionalidades (finalidade e objetivos) claramente definidas (SOUZA, 2009, p. 61, grifo do autor).

Deste modo, Souza (2009) nos leva a entender que prática docente e prática pedagógica não podem ser a mesma coisa. Porque a prática docente se trata do complexo constituinte do fazer profissional do professor, que planeja sua prática, estuda teorias e a melhor forma de executar seu planejamento e que avalia e reavalia sua prática para reorganizá-la, por exemplo. Enquanto a prática pedagógica é *práxis* (ação intencional, reflexiva, contínua e coletiva), e ainda é um complexo insti-

tucional (docente, discente, gestor e epistemológico) que se organiza em um dado contexto cultural.

Desta forma, Souza (2009) nos leva a compreender que o professor não tem prática pedagógica e sim prática docente — sendo certo, é claro, de que sua prática docente não é algo isolado, mas uma das dimensões da *práxis* pedagógica, estando, então, concatenada às práticas gestora, discente e epistemológica.

A título de síntese, e para possibilitar uma melhor visualização de seu esquema teórico, Souza (2009) ainda apresentou uma figura em que situa esses diferentes elementos e suas inter-relações.

FIGURA 1 - PRÁXIS PEDAGÓGICA



Fonte: (Souza, 2009, p. 62, adaptado).

Notemos que a *práxis* pedagógica, no entendimento de Souza (2009), conta com uma inter-relação entre quatro elementos: a prática docente, a prática discente, a instituição e os conhecimentos/conteúdos. A prática docente são ações do sujeito docente, do professor; a prática discente, por sua vez, ações dos sujeitos discentes, dos estudantes; a instituição tem suas ações materializadas por meio do sujeito gestor, que a depender do campo no qual se estuda pode ser o diretor da escola, por exemplo; e, por fim, os conhecimentos/conteúdos mediam essas ações (e relações) dos sujeitos, no que o autor chamou de prática gnosiológica e/ou epistemológica — no sentido propriamente dos conhecimentos a serem construídos na prática educati-

va. Essa ligação entre os quatro elementos faz suas ações serem intencionais, reflexivas, coletivas e contínuas, ou seja, juntas formam um complexo de *práxis*.

A prática docente sozinha não dá conta da formação humana, pois depende da inter-relação com as outras práticas para alcançar seus objetivos no processo formador (SOUZA, 2009). Entendemos, assim, que a prática do professor é a prática docente, e que “a prática docente é apenas uma das dimensões da [*práxis*] pedagógica” (SOUZA, 2009, p. 24), não menosprezando qualquer uma delas, uma vez que afirma a importância da inter-relação no processo educativo, mas diferenciando cada uma das práticas como uma prática particular de um sujeito.

Notemos também a indicação na figurada de que essas relações dentro da *práxis* pedagógica têm a interferência da afetividade. A afetividade no sentido próprio de afetar, de que as ações de um sujeito afetam o modo como o outro sujeito sente e age, afetando também o sujeito da ação anterior. Afinal, não poderíamos dizer que práticas dos discentes são muitas vezes reorganizadas a partir de práticas docentes e também elas reorganizadas a partir das primeiras? Em um exemplo prático, quando o professor reorganiza sua prática solicitando algo novo ao estudante, algo que até então não havia sido solicitado, e o estudante não precisaria adaptar sua prática de discente realizada até então para dar conta da nova demanda? E também, por qual motivo o professor haveria reorganizado sua prática? Talvez por notar uma postura discente que relevou a necessidade de tal atitude.

É nesta afetividade, inclusive, que vemos mais um elemento importante de se olhar para a prática docente: o de que não existe docência sem discência, conforme afirmou Paulo Freire (2002) em “Pedagogia da autonomia”.

O autor nos leva a refletir sobre como a atividade docente, sua prática, é pensada, realizada, avaliada e reorganizada, por exemplo, para afetar o discente. Ao defender sua ideia de que não há docência sem discência, Freire (2002) falou sobre como o educador democrático se importa com a formação crítica, criativa e investigativa de seu educando. Uma das práticas que ilustra essa preocupação é a interdependência entre ensino e pesquisa, quando o professor orienta a busca do estudante por novos conhecimentos além do que é apresentado em um primeiro momento, para realizar o que ele chamou de superação da curiosidade ingênua — que desemboca no senso comum — para criar uma curiosidade epistemológica — que é criadora, investigativa, metodológica (FREIRE, 2002). É a prática do professor voltada para uma interação e inter-relação com o estudante, porque ela, a prática docen-

te, acontece não para o próprio professor, mas para o aluno — mesmo que na interação o professor aprenda com a reflexão acerca de sua própria prática e as ações da prática do discente. Ou seja, com Freire (2002) podemos ver que até a afetividade, dentro do complexo da *práxis* pedagógica, é intencional, reflexiva e coletiva.

Mas, para finalizar as linhas acerca de nosso entendimento sobre prática docente, em resumo, o que podemos notar é que a dificuldade de discussão acerca dessa prática se dá quando, ao se falar de prática pedagógica, citam-se suas ações como sendo as de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões a partir desse diagnóstico e atuar e avaliar continuamente a pertinência da atuação para poder fazer as reconduções necessárias, visando os objetivos educacionais. Voltando para Souza (2009), isto caracteriza prática docente, já que a prática pedagógica, a *práxis* pedagógica, tem na prática docente um de seus elementos constitutivos, contando, em sua globalidade, com a complexidade de vários outros. Essas ações aqui citadas, que são ações da prática docente, por sua vez, são configuradas a partir das intencionalidades da *práxis* pedagógica (FRANCO, 2016).

As intencionalidades pedagógicas são possíveis de serem percebidas, por exemplo, como afirmou Zabala (1998), a partir das escolhas do professor em sua prática, que revelam sua concepção de aprendizagem e também de função social do ensino. Por um lado, as escolhas sobre como se explica, como se colocam os exercícios e como se ordenam as atividades, por exemplo, relevam o modo como o professor concebe a maneira de como se aprende; por outro lado, a escolha sobre a seleção de conteúdos e elenco de objetivos didáticos a serem alcançados releva qual a função que o ensino tem para o professor (ZABALA, 1998). Ambas são ações notáveis a partir da prática docente que trazem à tona intencionalidades pedagógicas.

Assim, procuramos entender a prática docente não como um reduzido exercício técnico (TARDIF, 2000; CRUZ, 2007) — apesar de também contar com um manuseio técnico para articular conhecimentos. A prática docente seria, em suma,

um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, se revelam [sic] as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (CRUZ, 2007, p. 197).

O professor, então, em sua prática — ou seja, no exercício cotidiano do trabalho no qual ele articula seus saberes para o desempenho de sua função no magistério —, não é um técnico que tem suas ações pensadas por outras pessoas, mas por ele próprio. Mesmo as orientações de outras pessoas tendo influência técnica sobre o trabalho cotidiano do professor — e aqui também podemos nos referir às orientações de natureza acadêmica, uma vez que nossa pesquisa aponta também para a relação delas com a prática docente —, a autonomia do docente em relação às adaptações de conteúdos aos seus alunos e de métodos e técnicas, por exemplo, não deve ser desconsiderada (TARDIF, 2000). Sobretudo porque esta prática, a prática docente, está sujeita às circunstâncias cotidianas imprevistas ao ponto de reclamarem a necessidade, mais imediatamente, de redirecionamentos do trabalho, conforme afirmou Amélia Franco (2016). Concordamos com a autora quando ela acaba por afirmar que na prática docente se tem espaço previsto para o replanejamento, para a possibilidade de desordem, para a ação coletiva e dialógica e para a emancipação de professores e alunos (FRANCO, 2016).

Diante do exposto, a perspectiva de prática docente que adotamos nesta pesquisa é de ela é a prática do professor, desde suas ações relacionadas ao planejamento das atividades docentes, passando por sua execução, avaliação e reorganização, até sua reflexão, estando ela atrelada de maneira reflexiva, coletiva e intencional a um conjunto de outras práticas, dentro da *práxis* pedagógica, sendo por elas afetadas e afetando-as concomitantemente.

Evidentemente falar sobre prática docente requer um recorte, porque existem várias práticas. Ela não é única, não é determinada pela formação inicial e/ou continuada, não é igual entre os professores de diferentes disciplinas e até mesmo é diferente entre professores de uma mesma disciplina, de uma mesma rede. Há interferências, mas não determinações exclusivas. Até quando se fala de uma prática em particular — já que aqui escolhemos falar sobre a prática do uso da canção pelo professor de História —, devemos considerar a existência de vários fatores que podem interferir nas escolhas feitas pelo professor, não só sua formação profissional e formação acerca da temática, mas também sua vivência que o particulariza diante dos outros professores.

Mas antes mesmo de partirmos aos relatos dos professores envolvidos, algumas outras considerações devem ser feitas, e uma delas reclama que discorra-

mos sobre a prática do uso da canção pelo professor de História, como surge essa prática e como ela é abordada academicamente. Discussão essa introduzida, por sua vez, pela apresentação da questão sobre a pertinência da Música na escola e no ensino.

2.2 A QUESTÃO DA PERTINÊNCIA DA PRESENÇA DA MÚSICA NA ESCOLA E NO ENSINO

O objeto desta pesquisa tem seus recortes, assim como em qualquer pesquisa acadêmica, para possibilitar seu manejo. São os limites da discussão proposta pelos objetivos de uma pesquisa que reclamam este esforço. A inteligibilidade do recorte, por sua vez, pode se dar a partir da apresentação da discussão mais ampla, e é isto que optamos por fazer neste momento. Se nosso objeto se propõe a discutir, também, a canção no ensino de História — por ser este o elemento a ser observado na prática docente — necessitamos fazer menção à discussão mais ampla sobre o propósito da presença da Música na escola e no ensino. A partir dela poderemos fortalecer nossa visão, que será posteriormente discutida, sobre como a canção recebeu um olhar questionador em sua defesa de utilização na escola e no ensino, de maneira geral, mas sobretudo, em nosso caso, no ensino de História e, consequentemente, na prática docente do professor de História.

Em um primeiro momento, pelo retrospecto sobre quando a Música entrou na escola, o Parecer nº 12 de 2013 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que versou sobre as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, apresentou um histórico da legislação nacional sobre presença do ensino da Música na Educação Básica. Reproduzimos o resumo a seguir, com algumas informações adicionais decorrentes de nossa pesquisa.

QUADRO 1 - HISTÓRICO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1850 a 1889
O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresentou as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao município da Corte (Rio de Janeiro), ganhou ressonân-

cia em outros centros educacionais do Brasil. O decreto disse que o ensino primário nas escolas públicas do município da Côrte compreenderia, dentre outros conteúdos, noções de Música, e também que o bacharelado em Letras deveria ensinar tal disciplina.
1890 a 1929
O Decreto nº 981, de 1890, apresentou as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano. Colocou a Música como conteúdo e como disciplina, discriminando sua posição em cada ano letivo, inclusive sobre o que seria avaliado nos estudantes, como noções das claves e solfejo. No entanto, a legislação nacional dos anos seguintes não abrangeu qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola.
1930 a 1960
O canto orfeônico conquistou espaço significativo nas escolas brasileiras e nos cursos de formação de professores, sobretudo com base na proposta de Villalobos durante a Era Vargas. Foi muito utilizado por ser mais acessível que o ensino de Música com instrumentos e auxiliar na construção de sentimento nacionalista. A prática alcançou legitimidade nacional a partir dos decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931; nº 24.794, de 14 de julho de 1934 e nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.
1961 a 1970
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB), Lei nº 4.024/61, que trouxe novas definições para a educação nacional a partir daquele ano, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, naquela LDB de 1961 não houve referências ao ensino de Música.
1971 a 1995
A Lei nº 5.692 de 1971, uma nova LDB, trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus da época. Assim, naquela LDB, com a Educação Artística, consolidou-se o ensino polivalente das artes. Enfraqueceu-se a presença da

Música como componente curricular na escola, mas se ofereceu possibilidade de sua presença a partir da Educação Artística, algo que havia sido posto na LDB anterior.
1996 a 2007
Em 1996 o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96, a LDB que está em vigor hoje. A Música, porém, não foi citada originalmente no documento. Incluída apenas em suas modificações nas duas décadas seguintes (em 2008 e 2016).
A partir de 2008
Não sendo citada na LDB originalmente, a Música foi incluída em seu texto no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.769, resultado de diálogos entre os Ministérios da Cultura, da Educação e de associações musicais, e que a configurou como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, mas não como um conteúdo exclusivo, muito menos como uma disciplina. O mesmo dispositivo ainda foi modificado em 2016, pela Lei nº 13.278, colocando a Música, agora, como uma das linguagens componentes do currículo de Artes, juntamente com artes visuais, a dança e o teatro. É desta forma que o texto atual da LDB vigora. No mesmo ano de 2016, a Câmara de Educação Básica ainda lançou uma resolução (nº 2 de 2016) que definiu Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música, além de orientar escolas, instituições de ensino superior, secretarias e Ministério da Educação para a no ensino de Música na Educação Básica.

Fonte: Franciele Cettolin (2015); Valdiene Pereira (2019) e Parecer CNE/CEB nº 12 de 4 de dezembro de 2013 (adaptado).

Com este arcabouço normativo ao longo do tempo e levando em conta como a LDB coloca a Música atualmente — um dos conteúdos da disciplina de Arte —, é certo que devemos perceber que

a legislação nada mais é que o exercício do poder democrático no contexto em que está inserida, e isso pode trazer variações complexas de serem analisadas, [como o fato de estar] entre o desejável e o real (CETTOLIN, 2015, p. 18-19).

Ou seja, a existência de um dispositivo legislativo garante o direito a partir das discussões que ocorreram no momento de sua feitura, mas não necessariamente materializa a produção de seus efeitos — mesmo os prevendo. A lei, muitas vezes, é o resultado de lutas e embates entre grupos, que debateram suas ideias nas casas legislativas e que, ao final, um parecer indicou como inserir os resultados daquele debate na letra da lei, como um direito. No entanto, no sentido em que estamos debatendo sobre o ensino de Música, a falta de condições físicas das escolas e de professores especializados, por exemplo, podem ser encaradas como barreiras que chegam a impedir essa materialização do direito, mesmo estando ele previsto em lei. Ainda apresentaremos análise de documentos normativos sobre a inclusão da Música do ensino e na escola e destacaremos trechos neste sentido.

Ao final, o que podemos notar é que a letra da lei fala da importância que foi dada ao assunto quando de sua promulgação.

Mas, em momentos em que a inserção da Música na escola e no ensino foi realizada, qual a importância que pode ter sido atribuída à presença da Música na Educação Básica?

Na compreensão desta discussão sobre a pertinência da presença da Música na escola e no ensino, diante do referencial levantado, parece-nos ser possível de ser apresentada a partir da já citada definição de música: uma manifestação artística construída culturalmente, que tem o som como material básico (PENNA, 2008) e que é organizada intencionalmente para ser ouvida (SCHAFER, 1991). Tomemos Maura Penna (2008), em seu livro “Música(s) e seu ensino”, como referência primeira nesta nossa breve discussão.

Vale ressaltar, porém, que entendemos a natureza limitadora de algumas definições. Na tentativa de contemplar todos os elementos daquilo que se pretende definir, elas podem não proporcionar uma discussão do objeto para além de seus limites, excluindo aquilo que nela não se engloba. Mas

o discurso científico não pode se estabelecer sobre noções implícitas, pois, se as noções que adotamos como centrais em discussões teóricas e análises têm seu significado apenas pressuposto, em sua imprecisão, como manejá-las consistentemente? (PENNA, 2008, p. 65).

Neste sentido, então, utilizamos da definição de Música a partir de Penna (2008), que a apontou como uma manifestação artística. Entendamos isto como uma

espécie de pedra fundamental para a justificativa da pertinência da Música no ensino, sua natureza como linguagem.

Para Penna (2008), manifestação artística é quando o ser humano organiza o funcionamento dos recursos disponíveis de uma área com certa finalidade. Essa finalidade é diversa, mas comunicativa: pode comunicar prazer estético, anseios, frustrações, ter o intuito de colocar um assunto em debate ou constatar impressões acerca de algo ou alguém, por exemplo. Entende-se, dessa forma, sim, a arte como uma linguagem, como uma forma de comunicação. Porque apesar de arte ser um conceito que se modifica ao longo do tempo, sendo debatido desde a Antiguidade — longe da pretensão de tentarmos encerrar com uma definição —, ela é uma atividade humana e nisto há consenso. Uma atividade humana que comunica, na qual o homem constrói significados a partir do aprimoramento da natureza e/ou com a utilização de apetrechos (PENNA, 2008).

É certo que há quem defenda que arte não é linguagem. A estes, Maura Penna (2008) contrapôs-se ao dizer que pensam assim por terem a linguagem como algo estritamente dicionarizável, algo passível de codificação/decodificação. A autora não concordou com esse tipo de visão por entender que ela é problemática até para a língua falada, uma vez que não há uma significação plena e imutável do que se fala. A subjetividade contextual é que dá significado ao que é comunicado (PENNA, 2008).

Penna (2008) falou que o problema de se olhar a linguagem a partir da dicotomia codificação/decodificação é que sendo assim, para entender a mensagem, seria necessário que todos os envolvidos no processo comunicativo estivessem a par de certos instrumentos conceituais e que estes tivessem, para todos, exatamente o mesmo significado incontestado. Basicamente, o emissor colocaria sua mensagem em pedaços desordenados e o receptor, munido das regras de montagem, organizaria a desordem. Poderia ser este um raciocínio satisfatório acerca da linguagem a grossíssimo modo, mas nem neste sentido ele é suficiente. Percebe-se que nele é possível que haja apenas uma interpretação da mensagem do emissor, pois é assim que funciona um sistema de codificação/decodificação (PENNA, 2008). E, na linguagem, a comunicação estabelecida entre os seres humanos é construída a partir de uma negociação entre os interlocutores (MARCUSCHI apud PENNA, 2008), não há garantias absolutas de que a mensagem emitida terá compreensão única para todos os receptores.

A linguagem tem uma dimensão dialógica, tanto em sua construção e reconstrução, quanto em sua veiculação (MACHADO, 2018). Mas como este entendimento acerca da linguagem, e também de a Arte ser linguagem, aplica-se à Música? No caso da Música, não é preciso ser músico, dominar o código musical, para se compreender o que um compositor quis comunicar a partir de sua obra, por exemplo. Não há garantias de que o entendimento afinado aconteça — como também não há na linguagem falada —, mas, como manifestação artística, o compositor utiliza do que se tem disponível no campo musical para procurar tornar inteligível sua mensagem ao público.

Dessa forma é possível falar em linguagem musical. Construída histórica e culturalmente, viva, em constante movimento, assim como diversos outros tipos de linguagem, e, portanto, presente nas relações sociais, consequentemente também de presença pertinente na educação (PENNA, 2008). Levamos em conta que a intenção educacional de proporcionar apropriação e assimilação de uma cultura selecionada e de colocar os educandos em contato com o conhecimento acumulado é o que também permite percebermos a pertinência da Música no ensino, afinal

a função do ensino de Música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a Música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 2008, p. 25).

Neste mesmo sentido de troca que a linguagem musical proporciona e partir da ampliação de uma experiência expressiva pelo contato com o outro, demais autores se colocaram sobre a importância da Música no ensino.

Franciele Cettolin (2015), em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade de Caxias do Sul, intitulada “Musicando a História e historiando a Música em escolas de Caxias do Sul: 2008-2014”, argumentou que a partir dessa troca é possível conhecer o outro em sua diferença — logo também conhecer a si, reconhecendo-se como diferente. A partir disso, é possível perceber nuances culturais, exercitando a alteridade, a importância da diferença cultural na experiência social humana e sua valorização (CETTOLIN, 2015). Para Cettolin (2015), a Música proporciona conhecimento cultural e social além de educar para a vida em sociedade.

A já citada Juliana Machado (2018) também se colocou neste sentido. Para a autora a subjetividade da linguagem artística gera debates acerca das intenções

comunicativas do autor, que em sua arte interpretou o mundo. O esforço em compreender sua interpretação por meio do debate — com o autor e com os pares — auxilia na formação crítica do educando.

Murray Schafer (1991), por sua vez, em seu livro “O ouvido pensante”, apresenta suas convergências e divergências acerca de tudo isto.

Por um lado, Schafer (1991) disse não enxergar a música como promotora de compreensão, amizade, cidadania ou alteridade, e citou a preferência nazista por Beethoven como argumento. Por outro lado, afirmou que devemos ensinar Música

porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante (...) [porque além de uma forma de se expressar] é uma expressão idealizada [pelo ser humano] das energias vitais e do próprio universo (SCHAFFER, 1991, p. 295).

E o contato com essa forma de expressão idealizada, que pode falar de um passado — recente ou não —, é também propulsor para que os estudantes façam suas próprias músicas e seus próprios feitos em seu tempo (SCHAFFER, 1991). Para Schafer (1991), a Música movimenta o homem a pensar sua sociedade e a agir nela, seja compondo, seja refletindo sobre ela, seja executando-a. Comunica-se, assim, com nosso objeto, então, proporcionando ao estudante, também neste sentido, ser sujeito da História.

Outra contribuição acerca da pertinência da Música na escola e no ensino pode ser observada com a ajuda da Neurociência. Elvira Souza Lima (2010; 2015), doutora em Ciências da Educação com formação em Neurociência, Psicologia, Antropologia e Música, alertou-nos em duas frentes: desenvolvimento cognitivo e saúde física.

Lima (2010) apontou que nosso lobo frontal é responsável por atividades tipicamente humanas, como planejar, decidir ou mudar de opinião e/ou estratégia, por exemplo. Acontece que o desenvolvimento destas ações requer atenção, manutenção do estado de atenção e atenção executiva, e a Música é capaz de proporcionar tais requisitos (LIMA, 2010). Percebamos a inteligibilidade do que disse a autora. Para se executar uma música ou uma canção — e não falamos apenas em tocar um instrumento, mas também cantar — é necessário que se tenha atenção aos aspectos do objeto que se deseja executar, mantendo-se a atenção, para que as mudanças no desenvolver do objeto sejam perceptíveis aos nossos sentidos e, assim, replicáveis. Também se faz necessária a atenção em nossa execução para termos ciência de que estamos executando a mesma peça sem modificações — a menos

que as modificações sejam intencionais, e, neste caso, elas também merecerão atenção executiva. O exercício musical é um exercício de atenção múltipla.

Segundo Lima (2010; 2015) toda essa atenção gera reflexão, que por sua vez gera memória de longa duração — aquela memória que se enraíza de tal forma e que nos ajudar a realizar ações quase que automaticamente (LIMA, 2010; 2015) —, algo fundamental para se executar uma música ou uma canção. O contato primeiro com uma peça musical que se deseja executar costuma ser lento, mas quanto mais vezes se executa uma canção, mais automaticamente ela será executada com o passar do tempo e dos exercícios: o músico não demora tanto tempo pensando no próximo acorde, por exemplo, sequer atrasa a troca dos acordes nos movimentos da mão, porque a mão se movimenta através de uma memória motora, e essa memória veio a partir de um contato primeiro de atenção sobre como se executar aquele acorde e como trocar para o próximo — para darmos apenas um exemplo.

Desta forma, o estudo e o treinamento musical desenvolvem uma área do cérebro própria às ações humanas que requerem atenção executiva e memória. Estudos revelam que os estudantes com treinamento musical têm um lobo frontal mais volumoso, em consequência leem e escrevem com maior fluência (LIMA, 2010) e aprendem o currículo propriamente escolar com maior facilidade por haverem desenvolvido atenção, memória e imaginação a partir da educação musical — algo possível também com as artes como desenho e drama (LIMA, 2015).

A outra frente defendida pela mesma autora é de que a música também auxilia na manutenção ou recuperação da saúde física: é utilizada para estabilizar batimentos cardíacos de quem sofreu infarto ou de bebês prematuros; organizar os movimentos de pacientes com Mal de Parkinson, criando memória de ritmo no organismo (LIMA, 2010). Ou seja, a Música é capaz de ajudar a organizar organismos que operam de uma forma indesejada, porque relaxa e estabiliza.

No entanto a autora ainda completou que a Música no ensino não é justificada apenas porque melhora a capacidade cognitiva e auxilia na manutenção ou recuperação da saúde física — apesar de estas serem justificativas pertinentes —, mas também porque ela forma e afirma identidade própria, de grupo cultural e sentimento de pertença, e também porque é um fator único de socialização de vida sentimental (LIMA, 2010). Coloca-se que a Música é uma das formas mais abertas de se falar do sentimento no cotidiano.

Ademais, no recorte de nosso objeto, a Música aparece como canção, e a ser utilizada pelo professor de História. Sobre este recorte também há, como já citamos anteriormente de maneira breve, um histórico desta temática. Mas a seguir nos aprofundaremos um pouco mais sobre este histórico, sobre o que a canção pode agregar ao ensino de História e sobre o que os estudiosos da área dizem acerca deste tema.

2.3 A CRISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Momentos de crise costumam ser favoráveis a mudanças. A insatisfação instaurada, os questionamentos ao *status quo*, os movimentos revolucionários e tantos outros aspectos característicos de momentos de crise podem potencializar uma reconfiguração do objeto que se encontra em crise. Podemos citar, como exemplo, a crise do Antigo Regime, na França do século XVIII; ela contribuiu para a deflagração da Revolução Francesa em 1789 e diversas outras mudanças — como a ascensão de Napoleão e a formação de seu império, a queda das monarquias absolutistas europeias com o surgimento de monarquias constitucionais e ainda a independência das colônias americanas.

É necessário compreender, porém, que as crises não surgem do imponderável, do acaso. Elas têm causas — causas estas entendidas aqui como o conjunto de situações que proporcionam um ambiente favorável ao surgimento da crise e não como algo metodicamente determinista. Notemos que uma das ditas causas da crise do Antigo Regime na França foi a disparidade na representatividade do Terceiro Estado junto à Assembleia dos Estados Gerais. Quando da primeira proclamação da república francesa, a representatividade ganhou uma nova configuração — e não nos deteremos à análise desta nova representatividade, mas apenas à informação de que ela já não seria mais a mesma de antes da Queda da Bastilha, de 14 de julho de 1789. A França não deixou de existir, mas passou a operar administrativamente de uma maneira diferente da anterior à crise: foi em um momento de crise do Antigo Regime que a França se reconfigurou. Ou seja, são em momentos de grandes questionamentos de uma ordem estabelecida, grosso modo, que acontecem mudanças.

Ao olhar o objeto em crise e identificar o que proporciona a existência de uma instabilidade e/ou insatisfação, por exemplo, o grupo insatisfeito pode se mobilizar para a mudança dessas tais características “causadoras da crise”. Então, aqui, sur-

ge-nos uma pergunta: poderíamos dizer que essas ações, vindas a partir da mobilização dos grupos insatisfeitos, costumam estar acompanhadas de reflexões acerca do que deve ser feito visando à melhoria do estado do objeto em crise? Razoavelmente, sim. Mas, mais do que uma generalização, a intenção aqui é fazer menção, de modo análogo, à crise do Ensino de História no contexto das últimas décadas do século passado — como referida anteriormente — e os movimentos de mudança advindos da identificação de que tal crise existia.

Um desses movimentos de mudança, de reconfiguração, pode ser indicado como sendo o da defesa do uso do documento nas aulas de História, lastreado pela discussão teórica sobre o documento, sua natureza e possibilidades de uso, bem como sobre as possibilidades de utilização pelos professores de História. De modo que, desta maneira, a discussão também passou pela dimensão da prática docente, de como esses documentos poderiam ser utilizados pelos professores de História em sua prática. Mas comecemos pela crise.

O Brasil viveu, intensamente, na década de 1980, os debates sobre a reconfiguração da sociedade em processo de transição entre um regime ditatorial para um estado democrático de direito: uma sociedade mais plural era reclamada então. Esteve também, nessa mesma década, o campo da História, sob a influência crescente da historiografia problematizadora da Escola dos *Annales*, plural em seus objetos, defendendo uma análise de estruturas como pequenas partes de um todo e levando em conta as diversas nuances. É a Nova História, que citamos anteriormente, que não vê a possibilidade de uma imparcialidade do historiador e que prega a diversidade de fontes documentais para a compreensão dos processos históricos (BURKE, 2011).

Foi a partir da década de 1990 que as mudanças, advindas daquele contexto reconfigurante, puderam ser sentidas — pelo menos em uma percepção mais explícita e imediata das tendências que a partir dali se instaurariam no ensino e na pesquisa em História.

Ao escrever sobre o Ensino de História naquele período, Elza Nadai (1992), em seu artigo “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas” publicado na Revista Brasileira de História, apontou as tendências que ela identificou na década de 1990 como sendo os rumos pelos quais também o Ensino de História estaria tomando a partir dali.

A autora nomeou de “crise da história historicista” (NADAI, 1992, p. 144) os questionamentos que impulsionaram os profissionais da área de História a repensar o tradicionalismo que tomara a produção historiográfica. Explicando a histórica influência francesa do século XIX — discurso enciclopédico e cientificismo positivista — sobre a disciplina de História no Brasil, Nadai produziu uma análise em que mostrava que, mesmo ao longo do século XX, a referida disciplina ainda tinha a História da Europa Ocidental como padrão de sociedade, e que seus conteúdos eram concentrados em biografias de “grandes nomes”, datas e batalhas. A autora salientou, inclusive, que a reduzida História do Brasil era basicamente organizada desta forma: o que entrava e saía do currículo era influenciado pela ideia de nação, cidadão e pátria a partir da perspectiva tradicional europeia de História.

Podemos notar que, se no século XIX a influência francesa positivista se fazia presente na organização curricular da disciplina de História no Brasil, a partir da proclamação da república, e ao longo do século XX, não houve um esforço de mudança curricular neste sentido (NADAI, 1992).

Corroborando com o que disse Nadai (1992) e apoiada nas ideias de Eric Hobsbawm, Circe Bittencourt (2018b) afirmou que a partir da proclamação da república passou-se a predominar, na disciplina de História, a intenção de criar cidadãos para uma nação republicana, com tradições inventadas e personagens intencionalmente selecionados para compor uma narrativa histórica escrita na perspectiva do grupo dominante.

Há de se entender que o contexto da redemocratização e de influência da Escola dos *Annales* formava o ambiente ideal para a contestação de tal lógica eurocêntrica e de uma História vista de cima por meio da qual era organizada a disciplina. Um movimento neste sentido, em meados do século XX, até poderia ter ocorrido, uma vez que, sobretudo após a II Guerra Mundial, as sociedades ocidentais passaram por momentos de discussão acerca do modelo europeu de civilização — modelo este que mergulhou o mundo em duas grandes guerras (BITTENCOURT, 2018b) e nas crueldades do imperialismo. Mas no Brasil o golpe civil-militar de 1964 vedou a possibilidade de que os resultados de tais discussões chegassem às escolas (PINSKY, 2018) — tendo em vista a supressão das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, na escola de I e II graus e a instituição de uma área de estudo denominada de Estudos Sociais, ou seja, houve uma redução das disciplinas que poderiam materializar a discussão. Por tais motivos, a renovação do ensino de

História teve de esperar até a década de 1980 para começar a ser rediscutida (BITTENCOURT, 2018b).

Então não apenas Elza Nadai (1992), mas também Jaime Pinsky (2018), em “Nação e ensino de História no Brasil”, tratou do estado da disciplina de História em período anterior à década de 1980. Somada à perspectiva republicana apontada por Bittencourt (2018b) de tradições inventadas, Pinsky (2018) apontou para uma História que não se encontrava com a realidade social brasileira, mas sim que produzia mais alienação do que integração.

A crítica feita por Pinsky (2018) referia-se à usualidade de se pensar sobre os personagens elencados por uma seleção de “grandes nomes” como sujeitos únicos construtores da História, como aqueles que decidiam os rumos das nações quase que exclusivamente a partir de suas decisões políticas. Para o autor era recorrente notar a ausência de comunicação entre o objeto de estudo e a vida social; além, é claro, de não se levar em conta as demais condições, atores e grupos sociais inseridos nos movimentos históricos. Esta perspectiva serviria mais para um distanciamento da noção de participação da sociedade no processo histórico, logo favoreceria mais à alienação, do que à tomada de consciência de tal participação (PINSKY, 2018).

Foi, então, naquele ambiente de contestação, que Elza Nadai (1992) apontou como tendências da disciplina de História, a partir de década de 1990, dentre outras coisas: 1. a perda de hegemonia da História Universal Tradicional e a ascensão da ideia de diversidade na narrativa histórica, sem uniformidades e/ou regularidades; 2. a emergência de uma História temática e de múltiplas abordagens; 3. o Ensino de História atrelado ao ensino do método, do pensar historicamente e, também, 4. a análise de fontes variadas para a possibilidade de ocorrência de discursos múltiplos, proporcionando o diálogo, o contraditório, a complementaridade e a exposição de divergências e convergências a partir de análise documental diversificada.

A diversidade de abordagens, o ensino do método (ou pelo menos do pensar historicamente) e a análise documental diversificada introduziram a prática do uso de documentos em situações escolares de uma maneira mais enfática nas discussões acadêmicas acerca do Ensino de História. Com isto, evidentemente, houve consequências sobre a prática docente do professor de História, apontando para a necessidade da inclusão dessa temática em sua formação.

E ao falar em necessidade de inclusão da temática na formação do professor de História, no que se refere ao uso do documento no ensino de História, Déa Ribeiro Fenelon (2008) em “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” formulou algumas críticas sobre o ensino da disciplina na década de 1980¹¹. Estas críticas são do interesse da discussão aqui fomentada, por estarem ligadas à dimensão da prática docente do professor de História, elemento fulcral desta pesquisa.

Fenelon (2008) organizou sua argumentação a partir análise crítica de respostas dadas por estudantes em provas de curso de graduação. Não se tratava de uma análise quantitativa de erros e acertos, mas de uma análise produzida com a finalidade de evidenciar aspectos da formação inicial de graduandos da área de História, expressos por meio de respostas por eles elaboradas em instrumentos de avaliação aplicados durante seus cursos de graduação.

Segundo a autora, foi possível notar que muitas respostas tinham a separação de aspectos sociais dos aspectos econômicos e uma supremacia da decisão política como determinante dos acontecimentos. Para Fenelon (2008), aquilo denunciava uma análise de conjuntura feita a partir de poucos elementos, e também uma visão de que aqueles que estão no topo da hierarquia social ocupam o lugar de sujeitos construtores da História quase que com exclusividade.

Desta maneira, a fala da autora confirmava um viés positivista — de uma História vista de cima, narrando os feitos de grandes acontecimentos e protagonizada por heróis, confirmados, muitas vezes, apenas por documentos oficiais. Essa sua confirmação opera em consonância com as afirmativas de Elza Nadai (1992) e Jaime Pinsky (2018) sobre a influência tradicional europeia, Positivista, na disciplina de História. Influência essa dominante na disciplina ao longo do século XX, antes de década de 1980 — uma vez que a fala de Déa Felenon data de 1981 e tanto Nadai (1992) e Pinsky (2018) referem-se a este período.

Com base ainda no mesmo estudo, Fenelon (2008) disse ter sido possível observar que os estudantes não conseguiam perceber a Historiografia como um conhecimento construído a partir de condicionantes sociais, culturais e ideológicos,

¹¹A publicação a que tivemos acesso foi a da revista *Tempos Históricos*, de 2008. Segundo os editores da própria revista, aquela publicação era, na verdade, uma republicação de artigo que fora publicado, originalmente, pela Revista Projeto História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1982. Trata-se, por sua vez, da transcrição de uma conferência pronunciada pela autora em 1981 no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa.

que permeiam o narrador da História ao longo de sua formação intelectual. Algumas respostas analisadas davam a entender que as narrativas dos livros de referência, utilizados nas disciplinas da graduação, eram vistos como a versão última da História, verdadeira e inconteste.

Ao levar em consideração esses indícios, a autora fez duas constatações que nos fazem refletir sobre as aproximações entre seu estudo e a pesquisa que conduzimos, uma vez que nos interessa o uso de um documento (a canção) na prática docente do professor de História: 1. as dificuldades de estudantes, futuros professores de História, em desenvolver um pensamento crítico em relação aos documentos e à Historiografia, expressas nas respostas, são resultado de uma formação inicial possivelmente acrítica e 2. se não há uma crítica do documento durante a formação inicial é esperado que também não haja no exercício da profissão (FENELON, 2008).

Com relação à primeira constatação, sobre a percepção de uma ausência de criticidade no trato com documentos e com a Historiografia, Fenelon (2008) explicou que quando não se questionam as fontes, a ciência histórica resta fragmentada — constituída sem se perceber que algumas fontes foram preservadas por fazerem prevalecer a visão do dominador. Quando não, que outras ao serem recuperadas para passar pela interpretação do historiador, são interpretadas a partir dos sistemas de referências construídos ao longo da formação intelectual daquele pesquisador.

Vemos, assim, que a intencionalidade do sujeito produtor da narrativa é marca distintiva do conhecimento histórico produzido. A percepção desta intencionalidade materializa-se, por exemplo — e, portanto, poderá ser percebida —, quando o professor, o historiador ou estudante da área, sendo sujeito produtor de uma narrativa, busca o entendimento de uma dada conjuntura e acaba tomando a parte pelo todo, levando em conta a análise apenas de alguns documentos. As justificativas pelas escolhas podem ser apontadas como uma preferência pelo que é oficial e dado como possuidor de uma espécie de credenciais de verdade. Esse modo de produzir a narrativa pode ter a pretensão de justificar neutralidade e objetividade, mas dificilmente fará com que se obtenha uma análise satisfatória que permita o entendimento da complexidade dos fatos ocorridos. Como alcançar a neutralidade na narrativa histórica se a própria narrativa histórica é construída também a partir da subjetividade e da seleção intencional do historiador?

Fenelon (2008) explicou esses aspectos, que de certo modo podemos ver como déficits da formação, como sendo resultado de uma dissociação entre o escrever História e o fazer História, aquele entendido como trabalho acadêmico e este como a prática social. E assim, com esta dissociação, a História

enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis (FENELON, 2008, p. 26).

De maneira análoga, Fenelon (2008) desenvolveu sua segunda constatação. Já que falou sobre um déficit na formação do profissional de História (assim a autora colocou e procuramos ser fieis ao que disse, mesmo não concordando com esta maneira de se referir ao professor de História), Fenelon (2008) ainda aproveitou o ensejo para se referir a problemas de quando os estudantes de graduação chegam à sala de aula da Educação Básica. Ao se deparar com a realidade do ensino, o estudante se sente inseguro e, tomado até por uma incerteza quanto à própria concepção de História, reproduz uma História alienante — nos dizeres de Jaime Pinsky (2018) —, apreendida em sua formação, na tentativa de fazer o melhor (FENELON, 2008). Assim, gerar-se-ia um ciclo de reprodução dessa História alienante.

Notemos que os elementos apontados na análise de Fenelon (2008) constituem parte das características que contribuíram para a “crise da história historicista” (NADAI, 1992, p. 144) e foi para eles que se apontou quando se pretendeu superar a crise a partir, por exemplo, daqueles princípios teórico-metodológicos elencadas por Nadai (1992), no início da década de 1990: diversidade de abordagens, ensino do método e análise documental diversificada. Algo que, por sua vez, faz-se necessário ser introduzido na formação inicial, para que o professor de História possa exercer posteriormente em sua prática docente cotidiana a perspectiva de uma criticidade à narrativa Histórica — criticidade esta em falta, como apontada por Fenelon (2008) como deficitária naquela formação que a autora analisou.

Eis um aspecto que integra o conjunto de questões que orientam esta pesquisa. Tendo em vista a análise da prática docente do professor de História no uso da canção em suas atividades de ensino, é necessário que se discuta sobre a apropriação do professor de História acerca da temática do uso da canção em suas aulas. Os professores participantes da pesquisa teriam tido contato, em sua formação inicial e/ou continuada em serviço, com essa temática? Ainda mais, a crise do ensino de

História, instaurada ao longo do século XX e discutida desde o último quartel do século passado, ofereceu a possibilidade de discussão da temática do uso de documentos em História — a canção sendo um deles — nos cursos de formação de professores a partir de então? Quase três décadas depois, a fala de Déa Ribeiro Feneion (2008) ainda encontraria eco nos cursos de formação de professores de História inseridos em nossa pesquisa ou em suas respectivas práticas docentes?

2.4 A CANÇÃO NO ENSINO E NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A partir, então, da influência da Escola dos *Annales* (problematizadora das narrativas) e da reconfiguração da sociedade brasileira em processo de redemocratização — com repercussões sobre as concepções de educação (defesa de pluralidade e diversidade no ensino) —, o contexto em que foi vivida a crise do ensino de História terminou por colocar na agenda de tal ensino a prática de diversidade documental análoga ao ofício do historiador. Sobre esta diversidade documental que resta, também, parte fundamental de nosso objeto, a canção — elemento conceitual incluso no campo da Música.

No caso do professor de História, a discussão de utilização de um documento de natureza musical quase sempre se volta à canção, e à canção como um documento — pois foi isto que nosso referencial nos possibilitou notar. Também pudemos notar que as discussões colocam ações a serem realizadas pelo professor de História no sentido de que o trabalho com a canção como um documento é mais proveitoso ao ensino de História.

Resgatemos o fio da meada, então, lembrando que ao mesmo tempo em que os historiadores faziam novas perguntas e construía novos objetos de pesquisa, também foram conduzidos a buscar novas fontes (BURKE, 2011), donde a possibilidade de ampliação do entendimento do que seja o documento. A potencialidade de tudo aquilo que pode informar sobre o ser humano e sua vida em sociedade (HERMETO, 2012) dá estatuto de documento ao que antes não era visto consensualmente como tal. Essa discussão não surgiu nas décadas finais do século passado, mas se consolidou a partir daquele contexto. A oralidade passou, por exemplo, a ser tomada de forma razoavelmente consensual como documento, assim como também imagens, estatísticas e interrogatórios de suspeitos (BURKE, 2011).

A influência da Escola dos *Annales*, para além da pesquisa, alcançou também o ensino de História. Alcançou de modo que o uso de documentos nas aulas de História contou com diversas defesas em relação às suas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina. Reconhecia-se nele potencial para colaborar com a iniciação ao método e ao pensamento histórico, sendo reconhecido inclusive como atrativo e estimulador aos/dos alunos por proporcionar métodos ativos e construtivos do conhecimento (BITTENCOURT, 2018a).

Em “Ensino de História: fundamentos e métodos”, Circe Bittencourt (2018a) apontou algumas defesas para o uso dos documentos por professores na aula de História, sejam eles escritos ou não escritos. Segundo a autora, documentos podem ser utilizados como ilustração, para reforçar uma ideia explicada pelo professor ou contida no livro didático, servir como fonte de informação ou, ainda, introduzir um tema, por meio de uma situação-problema, para a identificação do objeto de estudo.

Ao afirmar que a produção do conhecimento histórico se dá também pelo entendimento de que os vestígios do passado estão presentes nos mais diversos lugares, Bittencourt (2018a) ainda fez uma proposição geral para a análise documental instrumentalizada pelo professor, apontando que é necessário que ela tenha elementos, como: descrição do documento e de todas as suas informações, mobilização de saberes prévios para auxiliar a leitura do documento e assim fazer associações do conteúdo do documento com tais saberes, situar o documento no contexto e, finalmente, identificar seus limites e intenções.

Mesmo apontando essa proposição geral, a autora ainda indica que, para além dela, os documentos devem ser trabalhados a partir de uma reflexão de suas particularidades, já que existem documentos de diversas naturezas. O argumento é de que eles não foram produzidos com objetivo didático e, por isso, não estão prontos para serem usados na sala de aula sem que o professor tenha o cuidado de estudar o método mais adequado de se analisar o tipo específico de documento com o qual se propõe a trabalhar (BITTENCOURT, 2018a).

Desta maneira, nota-se que, para a autora, além da aplicação de um método geral e mais usual de análise do documento, existe também o pré-requisito do domínio de método específico para o trabalho com um tipo tal de documento, em situação didática, pelo professor de História. O professor de História teria a necessidade, então, nesta perspectiva, de não apenas dominar a análise de um documento historiográfico em geral de maneira didática, mas de dominar, também, as especificidades

da análise de um documento em particular, especificidades da natureza analítica do documento.

Assim, para cada tipo de documento em particular, podemos encontrar uma literatura — para alguns mais abrangente e para outros nem tanto — que discute suas especificidades do trato, desde a análise do documento em si até sua utilização em situações didáticas. Não raro encontraremos propostas e recomendações acerca de seus usos. A própria Circe Bittencourt (2018a) e também Selva Guimarães Fonseca (2012), dentre outros autores, formularam uma série dessas propostas e recomendações em seus livros. Essas autoras, e também os demais, têm contribuído significativamente para a discussão temática, para uma prática docente reflexiva e em constante aprimoramento, além de outros aspectos.

Como já foi possível notar, alguns dos argumentos em defesa da diversidade documental corroboram com a influência da Nova História: eles proporcionam o contato com o “real” e aproximam os alunos do que é pensamento histórico, mostrando que a produção do conhecimento vem da análise de diversas fontes, em detrimento da crença de uma História linear e de acumulação de fatos (BITTENCOURT, 2018a); faz surgir o diálogo entre a História tradicional e a memória social, resgatando discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1992); dá condições de flexibilidade, dinamicidade e interdisciplinaridade à disciplina de História e reconhece a escola como meio social no qual ela está inserida (FONSECA, 2012). Reconhece, ainda, que

O envolvimento com a educação pressupõe compromissos perante a sociedade e faz parte destes a busca por melhores condições de ensino/aprendizagem. Nesse caso, é necessário pensar a generalização dos novos meios e técnicas de comunicação atual, que compreende diversos tipos e formas de linguagens que interagem entre si e que ultrapassam espaços predefinidos fazendo-se presentes em diferentes lugares como na escola. Isso nos impele a repensar a linguagem didática atual (CALISSI, 2003, p. 87).

É assim, neste sentido, que a canção — ou a Música, numa perspectiva maior na qual a canção está inserida como uma das manifestações musicais — tem seu uso defendido na disciplina de História. O elemento canção, presente em nosso objeto de pesquisa, surgiu com seu uso na disciplina de História como um desses documentos alternativos a serem utilizados como fonte — mas também como conteúdo de aprendizagens e como recurso didático na prática docente do professor de História.

As defesas são diversas.

A composição da canção sofre influência do meio no qual ela é feita, por vários de seus parâmetros. Desta forma, ela

... pode ser considerada representação de uma realidade ou de um modo de ver o mundo de um artista [...]. Na verdade, podemos considerá-la como uma expressão cultural, e como tal, entendida como um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados e formas simbólicas nas quais ela se expressa ou se incorpora. Podemos dizer que tudo aquilo que é produzido pelo homem sob a influência da sociedade em que vive pode representar significados que possibilitem sua utilização como documento histórico (CALISSI, 2003, p. 92).

Com a exploração do documento canção, é possível deixar de silenciar sobre setores sociais historiograficamente esquecidos da sociedade pela História tradicional (MORAES, 2000); podemos fazer comparações de temporalidades e de lugares (ABUD, 2005); perceber, nessas comparações, rupturas e permanências (XAVIER, 2013); e, particularmente no nosso caso, perceber que

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. [...] além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais (NAPOLITANO, 2002, p. 7).

Todo este arcabouço mostra uma preocupação: a de trazer para o ensino elementos culturais da sociedade, saberes socialmente construídos, aproximações da História ensinada nas escolas com o meio social no qual os alunos formam suas identidades e são sujeitos. A inserção da Música, e da canção — já que assim mais comumente ocorre no ensino de História, que é nosso foco nesta pesquisa — é uma forma de alcançar estes objetivos.

Nesta perspectiva de inserção, Circe Bittencourt (2018a), quando falou de música — conceito mais abrangente que abarca a canção, contida em nosso objeto de pesquisa —, indicou Marcos Napolitano como especialista na temática.

O professor Marcos Napolitano é, aliás, citado pela maioria dos trabalhos que relacionam Música e História e é uma das principais referências do país quando se trata de falar da música a ser analisada na produção historiográfica. Seu texto mais citado intitula-se “História & Música: história cultural da música popular”, datado de

2002¹². Naquele livro o professor Napolitano buscou sintetizar as contribuições clássicas para o campo do estudo da Música nas Ciências Humanas com Theodor Adorno, Richard Middleton e Keith Negus. Produziu, também, em uma ampla defesa da canção como documento historiográfico, um resumo sobre os períodos históricos da música no Brasil — principalmente ao longo dos séculos XIX e XX — e, por fim, discorreu sobre a análise musical no campo da História, seja para pesquisadores, seja para professores de História.

Naquela defesa da canção a ser utilizada na pesquisa e no ensino de História ela aparece como documento, e Napolitano (2002) inseriu tal bem cultural no contexto brasileiro do século XX — que ele resgatou em título de “século da canção” —, como resultado da urbanização e do crescimento das classes médias e populares, urbanas ou não, reunindo elementos eruditos e folclóricos. Naquela reunião de elementos, o professor Napolitano ainda alertou para o cuidado que devemos ter com visões dicotômicas entre o culto e o popular, o vanguardista e o hegemônico ou o folclórico e o comercial, por exemplo. Estes simplismos não levam em conta as interações entre os diversos grupos e setores da sociedade (NAPOLITANO, 2002). Vejamos que o objeto vai ganhando, com Napolitano, certo grau de complexidade.

Napolitano (2002) propôs uma periodização histórica para a música popular do século XX, comunicando-a com a própria História do Brasil: 1. as décadas de 1920 e 1930, espaço-tempo da formação e consolidação do formato canção e do samba, em um avanço das tecnologias, inclusive de gravação, 2. finais dos anos 1940 até meados dos anos 1950, conhecida como a Era de Ouro e da Velha Guarda, buscando o resgate da autenticidade brasileira do período anterior, em detrimento do novo, vazio e comercial, 3. finais dos anos 1950 e década de 1960, tendo a música alcançado o patamar de veículo fundamental de projetos culturais e ideológicos e 4. a década de 1970, de consolidação do conceito de Música Popular Brasileira (MPB), muito mais um complexo cultural que um gênero musical.

Estes seriam, então, momentos nos quais houve reorganização do lugar da música na sociedade brasileira, com incorporações e produções de novos valores estéticos, culturais e ideológicos e apropriações e encontros de grupos socioculturais em classes heterogêneas (NAPOLITANO, 2002). Desta maneira, o autor nos

¹²Antes disso, há o artigo, publicado pela Revista Brasileira de História, intitulado “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História”. **Revista Brasileira de História**. S. Paulo, vol. 7, nº13, PP.177-188, set.1986/fev.1987.

leva a perceber que a produção musical de cada período carrega valores, visões e/ou anseios da sociedade na qual foi composta, produzida e veiculada, seja sobre seu tempo, seu passado ou seu futuro. Um documento intimamente ligado à sociedade, como ele mesmo colocou.

Esta ligação íntima da canção com a sociedade, então, até como já indicamos, na defesa do uso da canção no ensino de História e de seu uso como documento. E neste sentido, para além de Napolitano, Miriam Hermeto (2012), que também conta com livro sobre o tema, justificou a opção por seu uso pelo historiador e pelo professor de História como um posicionamento teórico e metodológico. Essa posição do historiador e do professor de História ocorria devido à tomada de consciência de que a História é uma disputa de narrativas e que não existe apenas uma maneira de explicar os fatos (HERMETO, 2012).

A autora também exemplificou o uso da canção como um documento pelo professor de História — já que assim o defendeu — ao fazer a pergunta “que estratégias de resistência à Ditadura Militar foram desenvolvidas no início dos anos 1970?”, Hermeto (2012, p. 29). O intuito foi realmente exemplificar o uso, então, a autora resgatou uma canção para ser utilizada como documento em uma situação didática, colocando-se como uma alternativa distinta e complementar para a escrita e o ensino da História apoiados em documentos escritos e/ou oficiais.

Hermeto (2012) mostrou que a composição e veiculação de canções com caráter crítico foi uma das formas de resistência, e como exemplo prático citou “Nada será como antes” de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. A canção, do álbum “Clube da esquina”, de 1972, teve, inclusive, pela autora, uma apresentação em sua dupla articulação (verbal e musical), cuja obra de Marcos Napolitano estava entre suas referências — deter-nos-emos mais uma vez a essas duas articulações logo em breve, terminemos, primeiro, o raciocínio de Hermeto.

Em sua exemplificação prática do uso da canção pelo professor de História, apresentou-se versos da letra: um que pergunta “que notícias me dão dos amigos?” e de outros que lançam a constatação de que “sei que nada será como está/ Amanhã ou depois de amanhã/ Resistindo na boca da noite um gosto de sol”. Estes versos, que constam a articulação verbal da canção (letra), podem sugerir as perseguições e desaparecimentos da ditadura. A articulação musical (música), por outro lado, também foi levada em consideração (neste caso ritmo, performance e arranjo), apontada pela autora ao mostrar o rock a ambientar uma informalidade, indo de par

com o aumento da tensão, envolvendo, assim, a canção em um paradoxo: uma mensagem tão dura ser tema de uma conversa informal entre amigos (HERMETO, 2012).

Outro exemplo prático dado pela mesma autora e que também levou em consideração a articulação musical da canção como documento foi sobre o minimalismo e contenção de João Gilberto. Aquele minimalismo não seria fruto de uma falta de potência vocal ou de performance, mas, intencionalmente, uma opção cultural por uma estética radicalmente despojada, que desprezava os excessos, ligada ao nacional-desenvolvimentismo; era o “ser moderno” no Brasil daquela época (HERMETO, 2012).

Assim sendo, Hermeto (2012) argumentou que mesmo a canção sendo produto de inspiração, é também resultado de reflexão. Pensada, em sua composição, carrega, intencionalmente ou não, hábitos, valores, costumes e significados de seu tempo, dentre outros elementos, e que a canção também se hegemoniza como bem cultural ligado à sociedade brasileira (HERMETO, 2012). Essas informações estão presentes tanto na letra quanto na música da canção, pois como um todo é um objeto dotado de dupla articulação e a reflexão compositora concatena estas duas articulações. Notemos que Hermeto (2012) citou exemplo levando em conta informações das duas articulações: tanto da letra quanto da música.

Agora, não só pela brevidade da menção anterior, mas sobretudo porque a presença desta citada dupla articulação da canção é demandada pela literatura acadêmica para a prática docente do professor quando do uso da canção, voltemos a falar sobre esta dupla articulação. Lembremos que a noção de dupla articulação veio do professor Marco Napolitano (2002).

A canção, enquanto bem cultural, tem a característica de ser produto da junção de vários elementos. Ela conta, minimamente, com a **composição musical** (melódica, harmônica e andamento rítmico), com a **composição da letra**, a **interpretação vocal**, a **interpretação instrumental**, os **arranjos** e a **performance**. A canção é a concomitância desses elementos e, para Napolitano (2002), eles podem ser agrupados por proximidade, em um primeiro momento, em dois grupos: o grupo da **articulação verbal** e o da **articulação musical**. Estas articulações, por suas vezes, são compostas por **parâmetros**, que são os elementos constituintes da canção em si: a articulação verbal tem os **parâmetros verbo-poéticos** (que têm como elementos a letra e a intertextualidade, por exemplo) e a articulação musical tem os **pa-**

parâmetros de criação (com os elementos melodia, harmonia e ritmo) e os **parâmetros de interpretação** (com o arranjo e a performance, por exemplo). Para elucidar um pouco mais essa questão, confirmamos o quadro exemplificativo a seguir.

QUADRO 2 - A DUPLA ARTICULAÇÃO DA CANÇÃO

Canção		
Articulação Verbal	Articulação Musical	
Parâmetros Verbo-poéticos	Parâmetros de Criação	Parâmetros de Interpretação
Letra	Melodia	Vocalização
Tema	Harmonia	Arranjo
Gênero Literário	Ritmo	Gênero Musical
Intertextualidade		Performance

Fonte: O autor, com base em Napolitano (2002).

É levando em conta essa dupla articulação da canção que autores consultados discorreram sobre seu uso como documento. Ainda mais, ao se colocar a utilização da canção pelo professor de História como um documento, afirmou-se que se a canção é a concomitância dessas duas articulações, separar as articulações para a análise deixaria de considerar a canção (o todo) como um documento. Neste sentido, passar-se-ia a considerar que apenas uma das articulações (uma parte, a letra) teria a potencialidade de informar sobre o ser humano em um dado tempo e em uma dada sociedade.

No ensejo dessa conceituação da dupla articulação da canção e da defesa da consideração da dupla articulação na análise da canção como documento, façamos menção de que Napolitano (2002) tratou também de um problema observado tanto na prática do historiador quanto na prática docente do professor de História: a análise de apenas uma das articulações, ou de um dos parâmetros ou ainda de parte dele, e a tentativa de se extrair generalizações interpretativas a partir de aspectos parciais do documento. Em outras palavras, o problema de tentar compreender o todo a partir da análise de uma parte deste todo. Por tal razão, Napolitano (2002) defendeu uma análise de postura interdisciplinar da canção na prática do pesquisador e do professor de História.

É certo que Napolitano (2002) não adentrou pelo conceito da interdisciplinaridade, apenas indicou a interdisciplinaridade como uma postura ideal para a análise da canção, por defender sua análise como um documento para a História, quer na

pesquisa, quer no ensino. Podemos então contribuir para a elaboração teórica, fazendo um esforço para entendermos o porquê desta indicação.

Para Napolitano (2002), a análise da canção — que é o que está em pauta em nossa discussão — separando, por exemplo, letra de música, obra de contexto, autor de sociedade e estética de ideologia, dentre outras separações, seria uma problemática, por possivelmente desembocar em uma visão parcial de um documento tão complexo, e assim não restituir as múltiplas facetas do objeto que está por ser conhecido. Saberes de diversas disciplinas, multirreferenciados, portanto, podem e necessitam ser mobilizados na análise, para o entendimento o mais completo possível do documento, uma vez que a canção é multifacetada. Nesse sentido, objetos multifacetados demandam abordagem multirreferenciada. Assim, além de saberes da História, fazem-se necessários saberes da Sociologia, da Antropologia e da Literatura, por exemplo, além da própria Música, em diálogo interdisciplinar. É nisto que concerne a defesa de interdisciplinaridade de Napolitano (2002).

A interdisciplinaridade, no entanto, não vem a ser um conceito de simples discussão. Existem várias formas de se ver e se discutir interdisciplinaridade¹³. Grosso modo, podemos percebê-la como sendo a

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 2011, p. 54).

Mesmo assim, é certo que esta interação não seria uma mera fusão de conteúdos, mas uma postura que “envolve uma determinada forma de conceber o conhecimento socialmente produzido e de se relacionar com ele, com o mundo e com os outros” (FONSECA, 2012, p. 170). Em outras palavras, seria uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 17), no reconhecimento da complexidade dos objetos de estudo e da construção de saberes, da presença dessa complexidade nas relações sociais e do que nelas é produzido.

Desta maneira, podemos perceber interdisciplinaridade não como uma simples menção de conceitos de distintas áreas, mas como a constante busca em construir o conhecimento exercendo a prática do diálogo entre diversas disciplinas, por exemplo.

¹³ Sobre esta discussão ver: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979.

Vemos, assim, que no trato da canção como documento, podemos entender a defendida interdisciplinaridade como uma postura de duplo reconhecimento a ser tomado pelo professor de História e pelo pesquisador: 1. reconhecer que os elementos que constituem a canção não estão contidos em uma disciplina apenas e 2. reconhecer a necessidade de diálogo com outras disciplinas para formar um conhecimento a partir da análise de uma canção.

Tendo em vista a demanda de prática interdisciplinar na análise da canção como documento, pode-se alegar sobrecarga para a prática docente do professor de História, já que dele seria cobrado dar conta de conceitos originários de áreas de conhecimento distintas da sua de origem, e que isto dificultaria substancialmente o trabalho docente. Neste sentido, José Geraldo Vinci de Moraes (2000), em “História e música: canção popular e conhecimento histórico”, avançou questões sobre as dificuldades com que podem se confrontar o historiador ou o professor de História leigo em música quando de seu uso como documento em situações de pesquisa ou de ensino.

Moraes (2000) reconheceu a dificuldade, mas lembrou que religiões, línguas e culturas diferentes não foram impeditivos para que estudos historiográficos fossem realizados. Desta forma, relativizou a dificuldade ao colocar a pergunta: por que, então, a Música poderia vir a ser? Seus obstáculos podem ser superados.

Analogamente, podemos comunicar este pensamento à interdisciplinaridade defendida por Napolitano (2002). Não se trata aqui de fazer uma comunicação entre estes autores para defender uma ideia de que a sobrecarga que pode ser alegada — tendo em vista a necessidade de interdisciplinaridade — é algo menor ou sem importância para nossas preocupações, mas sim de um esclarecimento de nossa posição de entendimento. Não se trata de uma defesa de que o professor tenha ou busque ter, necessariamente, um domínio sobre conceitos de diversas áreas. Trata-se de afirmar que o professor também é pesquisador, que em sua prática docente há momentos de aprendizado pessoal e profissional e que o isolacionismo disciplinar pode leva-lo a não dar conta da complexidade de objetos de análise encontrados nas práticas sociais, dentre os quais, a canção.

E com a apresentação das defesas da presença da dupla articulação da canção e de uma postura interdisciplinar na análise encabeçada por Napolitano (2002), adentramos na seara das recomendações acadêmicas sobre os movimentos que

são necessários de ser feitos pelo professor em sua prática docente quando do uso da canção — não só por este autor, mas também por outros.

Outras recomendações ao professor são feitas para além destas aqui apontadas, concomitantes às defesas da canção a ser utilizada pelo historiador e pelo professor de História. Tanto nos trabalhos colhidos a partir da pesquisa do estado do conhecimento quanto na literatura localizada fora do marco temporal de tal pesquisa, notou-se que, ao se falar sobre a canção no ensino de História, é comum haver indicações de como o trabalho pode ser feito pelo professor — por mais que a maioria dos autores, é certo, deixe claro que são sugestões, que devem ser vistas como exemplos possíveis a serem adaptados às particularidades de cada turma.

Indicações de como se utilizar a canção em situações didáticas, muitas vezes, colocam ações a serem realizadas pelos professores em sua prática docente, no sentido de “como deve ser” essa prática docente. Algumas dessas ações nos parecem mais recorrentemente incisivas: os cuidados no procedimento de organização do material e de análise; a não utilização da canção como ilustração; a canção sendo a metodologia da aula ou um recurso didático e, finalmente, os cuidados na escolha da canção a ser utilizada. São mais incisivas, é certo, por se repetirem, por estarem presentes em mais de um trabalho de nosso levantamento bibliográfico. E já que adentramos nesta seara, citá-las-emos agora.

É certo que não se trata aqui de fazer um juízo de valor em relação aos apontamentos acadêmicos — nem faz parte dos intuitos desta pesquisa tal objetivo —, mas, partindo deste referencial, poderemos notar como o professor enxerga o debate acadêmico que dá orientações para o uso da canção em situações didáticas, a partir de sua prática docente e de sua experiência em sala de aula. Podemos notar desde a possibilidade de contato com a temática na formação inicial e/ou continuada em serviço até a utilização da canção no cotidiano de trabalho, como esses apontamentos interagem com a prática docente.

2.4.1 RECOMENDAÇÕES DE COMO SE UTILIZAR A CANÇÃO PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Neste sentido, de recomendações acerca de como se utilizar a canção pelo professor de História, façamos menção a quatro dessas recomendações percebidas como mais incisivas por se repetirem ao longo do referencial levantado. **Primeira-**

mente, ater-nos-emos à série de cuidados elencados por Napolitano (2002) no que se refere à análise:

- Não escolher uma canção para ser utilizada como documento pautada apenas pelo gosto pessoal do professor. Afinal corre-se o risco de, também no âmbito cultural, generalizar o que é parcial, o que não é hegemônico; algo como o que seria tomar uma peça de um *puzzle* como se ela viesse a corresponder ao todo — e a este cuidado nos deteremos novamente logo em breve;
- Estar atento para não se cair num relativismo absoluto, em que qualquer conclusão dependeria de uma série de particularidades e que assim nada se construiria, oferecendo uma dificuldade demasiada em compreender uma canção como parte de um grupo cultural, por exemplo;
- A necessidade de mapeamento completo do documento para a análise contextual. O mapeamento se faria em quatro instâncias: 1. mapear a criação (a subjetividade artística composta pela formação sociocultural do compositor, o significado de suas tradições estéticas, sua singularidade biográfica e psicológica); 2. mapear a produção (a releitura da composição do processo de gravação, mixagem e masterização); 3. mapear a circulação (o modo como a composição chegou ao público) e 4. mapear a recepção/apropriação (o grupo que se apropriou da canção e como ele a ressignificou);
- A atenção que deve ser dada, na análise, aos diversos parâmetros das duas articulações da canção. Afinal, se a canção é um todo, brevemente falando, constituída por articulações de letra e música e ambas articulações têm potencial informativo e formativo, ambas devem ser levadas em consideração.

Essa série de cuidados, segundo Napolitano (2002), garantiria uma análise mais completa da canção, mesmo que toda ela não possa ser desenvolvida em uma aula, por exemplo — ou ainda que não seja objetivo que toda ela seja desenvolvida.

Estes cuidados nos indicam a reiterada narrativa da importância do domínio de uma análise própria do objeto de estudo, por parte do professor de História em sua prática, conforme mostramos com Bittencourt (2018a). Aparecem sendo defendidos como um modo pelo qual se pode notar as potencialidades didáticas da canção e assim dar ao professor a possibilidade de selecionar o que de melhor ele pode oferecer num dado conteúdo curricular. Começam, então, a conferir ao trabalho do uso da canção pelo professor de História certo grau de complexidade na preparação.

Em segundo lugar, ao se falar sobre o uso da canção pelo professor de História, a possibilidade de ela ser utilizada como ilustração também foi levantada. O fato é que existem autores que admitem este ser um dos usos possíveis, porém não o que melhor aproveita o potencial informativo e formativo da canção (HERMETO, 2012; BITTENCOURT, 2018a).

A partir de pesquisa do tipo estado do conhecimento e para compor o referencial teórico, foi possível perceber que a maioria dos autores não indica o uso da canção como ilustração. Para os autores consultados, a canção deve ser utilizada pelo professor de História como um documento para que se tenha o melhor proveito de seus potenciais. O problema do uso da canção como ilustração é referente ao que seria uma negação de seu estatuto de documento.

De antemão, a definição do que é utilizar uma canção como ilustração não foi feita pelos autores consultados a partir de nosso trabalho com o marco temporal e teórico — apesar de citada recorrentemente. Mas dois dos trabalhos levantados nos oferecem algum esclarecimento aqui.

Felipe Souza Viana (2013) tratou a ilustração de uma forma geral e, embora sua dissertação seja sobre um estudo de caso de uma prática docente com o uso da imagem em História, sua observação é pertinente ao nosso entendimento — pelo menos para chegarmos a um entendimento da canção como ilustração. Em Viana (2013), imagem tomada como ilustração constitui um elemento de apoio que, atrelada à narrativa, estimula “a imaginação e [suscita] novas narrativas, inserindo o leitor dentro de uma história específica, em um diálogo constante com o texto” (VIANA, 2013, p. 108). Embora o autor desenvolva melhor o termo para a especificidade de seu objeto de pesquisa, esta definição geral é que nos interessa em maior grau e, assim, ilustração, para Viana (2013) tem uma função de apoio à compreensão da narrativa e funciona como uma porta de entrada para a construção de novas narrativas.

Em relação ao documento constituinte de nosso objeto (canção) e sendo o uso de tal elemento como ilustração não indicado por diversos escritos, essa definição geral apresentada em Viana (2013) parece, em um primeiro momento, não caber. Porque, afinal, em nossa temática a canção tida como ilustração costuma aparecer como um uso não indicado pelos autores. Viana (2013) não coloca o uso de um documento como ilustração pelo professor de História como algo não recomendável, ou seja, de um lado ilustração aparece em uma concepção negativa para os

autores que falam do uso da canção, por outro lado, no que foi posto por Viana (2013), ele colocou uma concepção positiva da ilustração.

E então é necessário ir mais além. E mesmo não definindo o que seria ilustração, quando da necessidade de se argumentar que a canção não deve ser utilizada como tal, foi Érica da Silva Xavier a fundamentação mais citada, tendo sido referenciada na maioria dos trabalhos levantados.

Diante da dificuldade de definir o que seria a canção tratada como ilustração e esta não recomendação de uso, Xavier (2013) parece ser a que mais se aproximou de um entendimento possível de ser aqui apresentado. Para dar inteligibilidade ao seu posicionamento, a autora usou um contraponto entre a noção da canção como documento e como ilustração.

No texto intitulado “Os critérios de avaliação para os livros didáticos de história: a (des)caracterização da canção como fonte histórica”, Xavier (2013) defendeu que a canção é utilizada como ilustração quando não é trabalhada como documento — vejamos que seria uma definição por negação.

Para sermos mais precisos, o argumento é de que o uso da canção como documento é diferente do uso de apenas sua letra como documento. Se para se configurar canção é preciso que haja letra e música, a canção (o todo) é um documento quando seus diversos elementos são levados em conta, tanto da articulação verbal quanto da articulação musical, pois ambas as articulações informam sobre o homem e sobre a sociedade na qual a canção foi realizada. Aliás, a canção só se realiza em sua globalidade. Ela é apresentada, veiculada, apropriada e significada na sociedade sem a separação de seus elementos (XAVIER, 2009). Ademais, letra separada de música não é canção, é poesia (XAVIER, 2013). E é nisto que consiste uma das principais descaracterizações da canção como documento, segundo Érica da Silva Xavier (2013).

Se apenas a letra for considerada na análise, não é a canção que é um documento, mas só a letra. A fonte fica partida ao meio, as perguntas são feitas apenas a uma das articulações da canção — o que pode gerar problemas de generalização do que é parcial (NAPOLITANO, 2002) — e a outra articulação é menosprezada por, aparentemente, não comunicar, não fornecer informação alguma. No entendimento de Xavier (2013), isto elevaria a letra, portanto a poesia, ao estatuto de documento, porque só a ela são feitas perguntas. A canção — letra e música — não estaria presente, então, como um documento. Os elementos musicais seriam ape-

nas uma ilustração, algo que vem junto com o documento, mas que não é passível de análise.

O exemplo anteriormente citado, retirado do livro de Miriam Hermeto (2012), pode nos ajudar a esclarecer ainda mais essa questão. Quando a autora exemplificou um uso de canção pelo professor de História, utilizou a canção “Nada será como antes” de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos (1972) para responder à questão das estratégias de resistência durante o período da ditadura civil-militar mais recente no Brasil. Naquela utilização Hermeto (2012) constou que os versos da articulação verbal da canção (letra), sugeriam perseguições e desaparecimentos. Por outro lado, quanto à articulação musical (música), a autora considerou que o rock ambientou uma informalidade, diante do aumento da tensão, envolvendo, assim, a canção em um paradoxo: uma mensagem dura ser tema de uma conversa informal entre amigos. Este exemplo estaria de acordo com o que é defendido por Xavier (2013), pois levou em conta a letra e a música da canção na análise, ou seja, para Xavier (2013) o exemplo citado se encaixaria no uso da canção como documento e não como ilustração.

Portanto, diante do exposto, podemos entender que a canção (o todo) é utilizada como ilustração quando dela não se reconhece seu estatuto de documento em seu todo, quando ela não é utilizada como tal — passível de responder perguntas feitas à letra e à música, e, assim, informando sobre o ser humano em um dado tempo e espaço. No entanto, também não podemos desconsiderar a utilidade que o uso da canção como ilustração pode ter, porque nela contaria uma função de apoio à compreensão da narrativa, afinal é esta a visão de ilustração apresentada por Viana (2013). Não deixa de ser um uso possível e que vai depender dos objetivos do professor com sua atividade. O professor teria, então, essas duas possibilidades, *a priori*, em sua prática docente para se utilizar da canção.

Em terceiro lugar, Luciana Calissi (2003), em sua dissertação de mestrado “A música popular brasileira no livro didático de História (décadas de 1980 e 1990)”, também defendeu o uso da canção como documento em detrimento de seu uso como ilustração. Mas, além disto, é desta autora que veio outra das indicações que coloca um modo de trabalhar a canção em sala de aula para o professor em sua prática docente: a canção como instrumento metodológico.

Assim como o uso da canção sendo uma ilustração foi explicado utilizando-se a noção da canção como documento para contrapor os dois entendimentos, o uso

da canção como documento sendo instrumento metodológico foi explicado por Calissi (2003) utilizando como contraponto à noção da canção como recurso didático. Ou seja, para Calissi (2003) a canção pode ser utilizada como instrumento metodológico ou como recurso didático e a autora, vendo os dois usos como coisas distintas, indicou o primeiro uso.

Ao optar por utilizar a canção como documento em situações didáticas, a indicação de autores como Napolitano (2002), Hermeto (2012) e também Calissi (2003), é de que o professor analise previamente o documento de maneira exaustiva, procurando o maior número de informações que puder, buscando compreender a complexidade do documento o quão mais completo possível for — em todo seu potencial comunicador, que deve levar em conta as duas articulações, verbal e musical —, mesmo que esta análise tão completa não seja o objetivo didático.

Sendo utilizada como **recurso didático** a canção passa por uma análise prévia realizada pelo propositor do uso da canção, e essa análise prévia é apresentada aos alunos — explícita, implicitamente ou ainda apenas em partes —, para enriquecer ou fortalecer o argumento do propositor do uso da canção. Ou seja, quando é um recurso didático, a análise é simplesmente apresentada, sem que haja uma reflexão em conjunto com os alunos sobre o que diz o documento: a conclusão sobre o que o documento diz foi tomada pelo propositor da canção, quando de sua análise prévia, e tal conclusão foi apenas apresentada. É este o entendimento de Calissi (2003) sobre o uso da canção como documento sendo um recurso didático: um recurso para enriquecer um argumento, sem um exercício de criticidade e/ou o perfazimento de um caminho de construção do conhecimento por parte dos alunos.

Já quando ela é vista como **instrumento metodológico** a diferença é que a canção é utilizada em atividade com os alunos a partir de questões direcionadas a ela: as conclusões acerca da canção não são apresentadas, mas são construídas em conjunto. Essas questões a serem feitas à canção podem ser feitas pelo propositor de seu uso ou até mesmo pelos alunos quando entram em contato com o objeto. Não significa dizer, é claro, que a canção não necessite passar por uma análise, a mais completa possível, anterior à situação didática, mas significa dizer, sim, que um caminho reflexivo é feito em conjunto com os alunos, orientado pelo propositor do uso da canção. A canção, dessa forma, torna-se documento para se compreender um determinado objeto de estudo, pois se fazem perguntas à canção e é nesse exercício de interação que se constitui a proposta de atividade. Em uma aula com

uma canção utilizada como instrumento metodológico, por exemplo, tal aula é pensada e organizada em torno de perguntas feitas à canção escolhida (CALISSI, 2003).

Calissi (2003) elaborou um fluxograma para este complexo conceitual.

**FIGURA 2 - FLUXOGRAMA DA CANÇÃO
COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO**



Fonte: (CALISSI, 2003, p. 102, adaptado)

Podemos notar, inclusive, que nestas duas formas apresentadas por Calissi (2003) é apenas a utilização como instrumento metodológico — a forma mais adequada, no entendimento da autora — que torna a canção selecionada como impreterível à aula ou a atividade planejada. Notemos que, seguindo o raciocínio de Calissi (2003), ao se elaborar um plano de aula no qual a canção como documento é tomada como instrumento metodológico, uma vez retirada a canção e substituída por outro documento, ou outra canção, todo o plano de aula deve ser refeito: se a aula foi organizada em torno de perguntas a serem feitas para determinada canção, uma vez havendo a mudança deste objeto toda a aula mudaria. Já a utilização do documento canção como um recurso didático — que seria o uso da canção apenas para se apresentar conclusões acerca de sua mensagem e, assim, fortalecer um argumento do propositor —, a canção pode ser substituída por outros documentos que

também enriqueçam ou fortaleçam o argumento do propositor, pois se ela foi utilizada apenas para confirmar uma afirmação, por exemplo, ao mudar o documento para outro que faça a mesma afirmação as etapas da aula não precisariam necessariamente ser modificadas.

Vemos, então, que existe uma defesa não só de análise própria (NAPOLITANO, 2002) e de uso como documento ou ilustração (XAVIER, 2013), mas também como recurso didático ou instrumento metodológico (CALISSI, 2003). Tudo isto conferindo a complexidade da atividade de se utilizar uma canção em situação didática pelo professor de História.

E **por fim**, no que se refere à escolha da canção para ser trabalhada em situação didática, existem ainda cuidados apontados a serem observados pelo professor que dizem respeito à representatividade da canção em relação ao tempo que está sendo estudado na disciplina.

Luciano de Azambuja e Maria Auxiliadora Schmidt (2012) em “A canção vai à escola: perspectivas da Educação Histórica” propuseram uma leitura da canção que venha a privilegiar uma tripla abordagem histórica: a história da canção, a história na canção e a canção na História. A escolha da canção para se utilizar na atividade de ensino passaria por essa análise de abordagem tripla, porque

Nessa perspectiva, toda canção é histórica, produzida e recepcionada em determinado tempo e lugar; mas nem toda canção expressa uma temática especificamente histórica, e produz significados e efeitos duradouros sobre a história cultural de uma sociedade (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012, p. 230).

Ou seja, a presença dos três elementos daria uma maior representatividade da canção em relação ao tempo que está sendo estudo na disciplina quando de sua escolha.

Não há defesa dos autores, porém, que a ausência de um desses três aspectos — ou abordagens, como preferem nomear — seja determinante para se excluir o uso de uma canção pelo professor de História. Aliás, nós nem entendemos que seja possível uma canção apresentar esta ausência tripla, mas sim que a presença desses três aspectos possa não estar suficientemente explícita na canção. De qualquer modo, seja melhor dizer que os autores apontam que quanto mais explícitos estiverem os três aspectos, melhor o aproveitamento da canção como documento pelo professor de História, porque ela seria mais representativa do tempo no qual ela se realizou.

Por outro lado, a ocorrência desses aspectos, medida a partir da subjetividade do gosto pessoal, pode ser prejudicial à análise e aqui voltamos a Napolitano (2002). O autor alertou sobre o risco de o profissional achar que sua sensibilidade musical e seu gosto pessoal podem dar conta da pertinência da canção para a análise. A escolha necessita ser metodológica, estar intimamente ligada aos objetivos da pesquisa ou da atividade na qual a canção será inserida como documento (NAPOLITANO, 2002). É importante buscar conhecer ao máximo o período do qual emerge seu documento, assim como a relação dele com outros documentos e a possibilidade de outros documentos falarem a respeito do mesmo período (NAPOLITANO, 2002). Quase que em um exercício de catalogação da música de um período, não seria o gosto musical pessoal critério para a seleção da canção. Ter tal cuidado seria alguma garantia de que a escolha estaria sendo feita a partir de critérios de aproximação entre o documento selecionado e os objetivos a serem alcançados com a atividade didática e/ou de pesquisa.

Notamos, então: opção pelo uso da canção como uma alternativa à crise do Ensino de História, reconhecimento da canção como documento, requisitos de análise, o uso da canção como ilustração ou documento, uso da canção como recurso didático ou instrumento metodológico, cuidados na escolha do material. São várias as questões a serem cogitadas ao se considerar a utilização da canção nas aulas de História. Os autores que se propõem falar da temática apontam uma série de requisitos a serem observados pela prática docente do professor de História quando do uso da canção. A autonomia da prática docente nos faz pensar a relação que esses apontamentos acadêmicos podem ter com o trabalho cotidiano do professor. A partir da vivência com as turmas, da experiência docente, e diante deste *puzzle* acadêmico, como a canção é utilizada nas aulas de História e por quê?

3 ESCOLHAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao tomar por objeto a canção na prática docente de professores de História do ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco e ao definir por objetivo analisar essa prática docente do professor de História no uso da canção, houve a necessidade de realizar algumas escolhas para tornar possível o manejo do objeto e tornar, também, o objetivo alcançável. As diversas possibilidades reclamaram delimitações, para que a análise pudesse caber nas dimensões de uma pesquisa de mestrado.

A necessária interrelação entre objeto, objetivo e metodologia orienta a seleção da abordagem de pesquisa, do campo e sujeitos de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados. Por outro lado, a natureza do objeto suscita a abordagem metodológica a ser adotada, uma vez que essa relação entre objeto e método, que é buscada pela pesquisa, estrutura o modo como o conhecimento será produzido.

Para que aja clareza acerca dos caminhos percorridos, discorreremos neste capítulo sobre nossas escolhas metodológicas.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

É necessário deixar claro que não reivindicamos aqui uma simplificação no trato de um documento tão complexo quanto a canção — como também tantos outros — o que poderia, inclusive, comprometer a construção do conhecimento em sala de aula; assim como também não menosprezamos a importância nem apontamos como exagero as recomendações e sugestões da literatura, que, de todo o modo, contribuem significativamente para a discussão da temática e para uma prática reflexiva e em constante aprimoramento. Propomos, sim, debruçarmo-nos sobre a prática do professor no uso da canção iluminados por uma literatura acadêmica, sobre sua apropriação e sobre como esta prática se aproxima ou se afasta dos apontamentos acadêmicos e os motivos pelos quais isto ocorre. Fazemos isto em uma pesquisa de fontes, explorando uma temática ainda não estudada — conforme pudemos perceber pelo estudo do tipo Estado do Conhecimento — e descrevendo seus fenômenos.

Deste modo, o objeto e as indagações que nos provém dele reclamam uma pesquisa qualitativa por fazerem parte de interpretações de experiências dos professores de História em relação ao uso da canção em suas atividades didáticas. Afinal, “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2013, p. 24).

Para além, como o professor de História é o sujeito principal de nossa pesquisa, sua prática docente, que é o nosso objeto de análise, tem sua construção a partir das demandas do trabalho cotidiano nas escolas, balizadas pela regulamentação sobre a organização da etapa e da disciplina que ministra, da ótica que o professor de História tem sobre o que lhe é pertinente ou não na realização de seu trabalho e as significações que ele pode formar a partir disto. Deste modo, o método qualitativo é o mais adequado porque

se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2013, p. 57).

Com isto, podemos abrir a possibilidade de construir novas abordagens em relação à temática, assim como a revisão e a criação de novos conceitos e conhecimentos durante a investigação — já que estas são algumas das potencialidades da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2013).

3.2 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A escolha pelas escolas de educação integral como *locus* não se tratou de buscar um lugar em que o professor de História trabalhasse com a canção de forma que atendesse aos objetivos da pesquisa. O foco, portanto, não era a escola, mas o professor e sua prática docente. Cuidou-se de buscar, em primeiro lugar, o local propício à ocorrência do uso de canções pelo professor de História — não importava a forma. Afinal, é sobre ela que faremos análise. O que importava era que o uso ocorresse, e foi isso que orientou, em primeiro lugar, a escolha do *locus* pela escola de formação estruturada sob o regime de educação integral.

Na rede pública estadual de Pernambuco, as escolas de educação integral são as chamadas de EREMs e ETes — Escolas de Referência do Ensino Médio e

Escolas Técnicas Estaduais, respectivamente —, que operam suas atividades no âmbito do Programa de Educação Integral (PEI), criado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

Sobre a educação integral pode-se ter, é verdade, vários entendimentos. Escolhemos aquele ao qual a referida Lei nº125/2008, em seu artigo 2º, instituiu como entendimento, ao dizer que a educação integral na rede estadual de ensino de Pernambuco tem como uma de suas finalidades — portanto não é uma definição, mas é da finalidade do PEI que se trata — “integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural” (PERNAMBUCO, 2008, art. 2º, IV).

O entendimento do Governo Pernambuco sobre a educação integral, para além do texto da lei, mas também de caráter oficial — já a lei não o define —, é o de que ela é aquela que busca realizar atividades que permeiam as quatro dimensões humanas (racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade) procurando ampliar, também, as experiências culturais e artísticas dos estudantes (PERNAMBUCO, 2014a?). Assim informa o site da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), e com seu conteúdo também concordou Edima Verônica de Moraes (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral”, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Ou seja, com o Inciso 4º do Artigo 2º, a lei fixou o entendimento de educação integral que orienta as políticas de educação para o ensino médio nas EREMs e ETEs da SEE-PE.

Coincidentemente, as EREMs e ETEs pernambucanas operam suas atividades em jornadas de tempo integral (e semi-integral, no caso de algumas EREMs, segundo leis e decretos que as instituíram). No entanto nossa escolha foi pautada pela busca por escolas de educação integral, não de jornada em tempo integral. A coincidência apenas aconteceu.

Outrossim, poderíamos escolher apenas uma das escolas para realizar a pesquisa, EREM ou ETE. A escolha pelas duas se deu porque a execução do Programa de Educação Integral, criado pela lei complementar nº 125 de 2008, encontra-se nas duas escolas. A lei não faz distinção entre as duas escolas para a ocorrência dessa perspectiva formativa — apesar de a perspectiva de formação técnica estar mais presente nas ETEs. Desta forma, incluímos a escola de educação integral a

partir de um dispositivo normativo, e, normativamente, não vimos justificativa para escolher uma ou outra e, então, aceitamos ambas em nossa pesquisa.

Para configurar, em nossa visão, as EREMs e ETES pernambucanas como lugares propícios ao uso da canção pelo professor de História em suas atividades, além desta Lei Complementar nº 125, temos ainda condições previstas pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica (PCEB), na elaboração dos Conteúdos de História por Bimestre do Ensino Médio — elaborados com base nos Parâmetros — e nas Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio (OTMEM).

Os Parâmetros Curriculares de História para a Educação Básica defendem a incorporação, nas atividades escolares, de sentidos e noções construídas ao longo do processo de socialização do estudante e apontam uma exigência: reconhecer “como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que colaboram para a criação e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico” (PERNAMBUCO, 2013, p. 33). Preveem ainda, em sua Expectativa de Aprendizagem de número 9, que compõe o Núcleo Conceitual Temático “Fonte” — algo que discorreremos com mais detalhe mais adiante:

Identificar, analisar e confrontar múltiplas abordagens históricas e pontos de vista sobre um mesmo **evento, acontecimento, fato histórico, produzidas e veiculadas pelos artefatos da cultura contemporânea** (músicas, filmes, jogos digitais, telenovelas, sites de Internet, monumentos públicos, obras de arte, charges, cartuns, livros, entre outros) (PERNAMBUCO, 2013, p. 53, grifo nosso).

Os Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio, por sua vez, foram instituídos pela Secretaria de Educação e Esportes e têm, como dito, os Parâmetros Curriculares em nível estadual como base de elaboração. Concatenando as expectativas de aprendizagem com cada conteúdo a ser estudado em cada bimestre, o documento praticamente repetiu as orientações que constam dos Parâmetros, inclusive as expectativas de aprendizagem, distribuídas ao longo de todos os conteúdos de cada bimestre para os três anos do Ensino Médio (PERNAMBUCO, s/d). Ou seja, não foram introduzidos novos elementos, mas o que se observa é o fortalecimento do que já havia sido dito nos Parâmetros.

Já as Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio para História (PERNAMBUCO, 2012) indicaram o uso da Música e fizeram referência a exemplos, tais como a música de protesto, a Jovem Guarda e o Tropicalismo na quarta unidade

do terceiro ano do Ensino Médio, como algumas das principais produções culturais da época passíveis de análise (PERNAMBUCO, 2012).

Este arcabouço normativo nos pareceu fazer das EREMs e ETEs locais possíveis de se encontrar a prática docente em que se fazia o uso da canção nas atividades do professor de História — por mais que estes documentos não falem especificamente em canção, mas em música, ainda assim, indicando-a, torna este campo propício à observação de tal prática.

Foi considerando, então, a exequibilidade empírica da pesquisa que optamos por fazer esta escolha pelas escolas de educação integral do Ensino Médio da rede pública do estado de Pernambuco: um lugar no qual, estando normativamente previsto, o uso da canção pelo professor de História em sua prática docente poderia ocorrer.

Mas, dentre as centenas de EREMs e ETEs do estado de Pernambuco, quais seriam aquelas que integrariam a pesquisa? O primeiro critério para mais esta escolha, ainda no âmbito do campo de pesquisa, foi o da mobilidade. A necessidade de agilidade no trânsito entre as escolas durante a fase de campo da pesquisa nos apontou para a jurisdição da Gerência Regional de Educação da Mata Centro de Pernambuco (GRE Mata Centro).

A gestão administrativa da educação em Pernambuco organiza-se pelo território estadual em um regime jurídico de desconcentração, com base no qual foram instituídas Gerências Regionais de Educação (GRE) que têm por função, dentre outras atribuições, exercer

ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição... (PERNAMBUCO, 2014b?).

As GREs estão distribuídas pelo estado, de acordo com as antigas microrregiões pernambucanas¹⁴. A jurisdição de cada GRE está relacionada — mas não ne-

¹⁴A divisão de um estado da federação em microrregiões e mesorregiões servia para a organização dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2017, o IBGE extinguiu tal nomenclatura e passou a dividir os territórios estaduais em regiões imediatas e regiões intermediárias, sob a justificativa de uma atualização sociopolítica do território brasileiro. A divisão territorial, no entanto, não permaneceu a mesma sob outra nomenclatura. Ou seja, nem todas as

cessariamente limitada — ao território da antiga microrregião na qual cada GRE se situa. O estado de Pernambuco possuía dezenove microrregiões¹⁵ (PERNAMBUCO, s/d) e a Secretaria de Educação e Esportes conta com dezesseis Gerências Regionais de Educação¹⁶ (PERNAMBUCO, 2014b?). Ou seja, mesmo que algumas gerências administrem territórios que correspondam exatamente às antigas microrregiões geográficas e político-administrativas, existem gerências que administram um território maior que o da sua antiga microrregião, enquanto outras, ainda, exercem a gestão sobre um território menor.

A GRE Mata Centro está relacionada à antiga microrregião de Vitória de Santo Antão — hoje, Região Imediata de Vitória de Santo Antão — e jurisdiciona as escolas dos municípios não apenas daquela antiga microrregião, mas de municípios de outras três antigas microrregiões geograficamente muito próximas¹⁷ (PERNAMBUCO, 2014b?). O que, em um primeiro momento, agrupou uma quantidade razoável de escolas próximas geograficamente, mas distribuídas entre quatro antigas microrregiões¹⁸ (PERNAMBUCO, 2018).

microrregiões se tornaram regiões imediatas contando com o mesmo território e nome, assim como também nem todas as mesorregiões se tornaram regiões intermediárias com o mesmo território e nome. O que aconteceu, porém, é que a divisão territorial no âmbito da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco em GREs ocorreu quando estava em vigor a divisão geopolítica do estado em microrregiões, e assim permanece no momento de elaboração desta pesquisa. Por isso, utilizaremos a nomenclatura e a divisão territorial antigas.

¹⁵ Araripina, Salgueiro, Pajeú, Sertão do Moxotó, Petrolina, Itaparica, Vale do Ipanema, Vale do Ipojuca, Alto Capibaribe, Médio Capibaribe, Garanhuns, Brejo Pernambucano, Mata Setentrional Pernambucana, Vitória de Santo Antão, Mata Meridional Pernambucana, Itamaracá, Recife, Suape e Fernando de Noronha. Como se vê, a grande maioria das antigas microrregiões pernambucanas recebia o nome das cidades mais importantes que nelas se situavam, as chamadas cidades sede. Este é o caso da antiga microrregião do estado em que se localiza a GRE selecionada (Mata Centro), cuja sede da GRE se situa no município que nomeava e que também sediava a microrregião: Vitória de Santo Antão.

¹⁶ As dezesseis GREs e seus municípios sede são: Recife Norte (Recife), Recife Sul (Recife), Metropolitana Norte (Recife), Metropolitana Sul (Recife), Mata Norte (Nazaré da Mata), Mata Centro (Vitória de Santo Antão), Mata Sul (Palmares), Vale do Capibaribe (Limoeiro), Agreste Centro Norte (Caruaru), Agreste Meridional (Garanhuns), Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde), Sertão do Alto Pajeú (Afofados da Ingazeira), Sertão do Submédio São Francisco (Floresta), Sertão do Médio São Francisco (Petrolina), Sertão Central (Salgueiro) e Sertão do Araripe (Araripina).

¹⁷ Da antiga microrregião do Brejo Pernambucano, hoje região imediata de Caruaru, a GRE Mata Centro jurisdiciona: Barra de Guabiraba, Bonito, Camocim de São Félix, Sairé e São Joaquim do Monte. Da antiga microrregião do Vale do Ipojuca, hoje também região imediata de Caruaru, a GRE Mata Centro jurisdiciona: Bezerros e Gravatá. Da antiga microrregião da Zona da Mata Meridional, hoje região imediata de Escada-Ribeirão, a GRE Mata Centro jurisdiciona: Escada. Da antiga microrregião de Vitória de Santo Antão, hoje região imediata de Vitória de Santo Antão, a GRE Mata Centro jurisdiciona: Chã de Alegria, Chã Grande, Glória do Goitá, Pombos e Vitória de Santo Antão. Com a nova nomenclatura e divisão do IBGE, Chã Grande deixou a microrregião de Vitória de Santo Antão e passou a integrar a região imediata de Caruaru.

¹⁸ A GRE Mata Centro tem sob sua jurisdição 39 escolas, sendo 10 EREMs de jornada em tempo integral, 9 EREMs de jornada em tempo semi-integral, 5 ETes e 15 Escolas Regulares, espalhadas pelos treze municípios citados na nota anterior.

Levando em consideração a mobilidade, notamos como facilitadora a integração entre estes municípios — principalmente quando comparamos a mobilidade entre os municípios jurisdicionados por outras GREs. Esta mobilidade proporcionada pela integração entre estes municípios ofereceu agilidade à realização da pesquisa, tendo em vista o tempo disponível para os deslocamentos quando das atividades de campo.

Mas, diante de uma pesquisa de mestrado, se todas as escolas da GRE Mata Centro fossem compor o campo de pesquisa este seria um número elevado — o número de escolas de educação integral jurisdicionadas por tal GRE é de vinte e quatro. Então, depois de definir que seriam escolas de educação integral e que seriam as jurisdicionadas pela GRE Mata Centro, mais um critério de escolha para uma melhor delimitação do campo nos era demandado. Este critério foi a existência do trabalho com a canção pelo professor de História.

Porque, se por um lado, pesquisar em vinte e quatro escolas revelou ser uma tarefa difícil, considerando os meios disponíveis, por outro, o objeto indicou qual seria o segundo critério de escolha das escolas a fazerem parte da pesquisa. Ao escolher analisar a prática docente no uso da canção, essa análise dependia da existência de escolas em que o professor usasse a canção em seu trabalho docente. Os documentos normativos governamentais indicam, por analogia, o uso da canção, mas ele não necessariamente acontece — como pudemos verificar a partir de uma pesquisa exploratória, realizada em novembro de 2019, sobre a ocorrência do uso da canção na prática docente dos professores de História da GRE Mata Centro.

Ao final de período exploratório, quatro professores de História de quatro escolas diferentes — duas EREMs e duas ETES — informaram trabalhar com canções em suas atividades didáticas nas escolas e se dispuseram a participar da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos que se apresentaram disponíveis a colaborar com a pesquisa foram responsáveis pela escolha final das escolas que fariam parte da mesma.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores de História que trabalham em escolas de educação integral da rede pública de Pernambuco — EREMs e ETES — e que utilizam a canção em suas atividades docentes. Como adiantado, chegamos ao

número de quatro professores em quatro diferentes escolas e todos eles se dispuseram, após consulta prévia, a participar da pesquisa.

No entanto, o contexto pandêmico instaurado no início de 2020 ocasionou a distância temporal de quase um ano entre a consulta sobre a disponibilidade de participar da pesquisa e a realização das entrevistas. Vale lembrar que a opção por colocar a entrevista no centro da coleta de informações foi recomendada pela banca por ocasião do exame de qualificação do projeto. As entrevistas aconteceram em outubro de 2020, coincidindo com o momento no qual os professores estavam se preparando para retomar as atividades presenciais nas escolas. Com isto, um dos professores que em novembro de 2019 havia se disponibilizado a participar da pesquisa — professor de uma EREM —, recebeu uma demanda tal de tarefas em outubro de 2020 de modo que a disponibilidade deixou de ser possível. A partir de então a pesquisa contou com três professores, um com atuação em uma EREM e os outros dois trabalhando em ETEs. Sobre as implicações do contexto pandêmico para o restante da pesquisa, ater-nos-emos mais tarde, como já adiantado.

Nesta diminuição de sujeitos investigados, não enxergamos prejuízos à pesquisa. Porque se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, portanto, não buscamos o que é estatisticamente representativo de um fenômeno, mas os sentidos que os sujeitos produzem sobre ele. Ao estarmos preocupados com os sentidos e significados presentes no material empírico recolhido, o número de três sujeitos investigados nos foi apresentado como pertinente.

Enfim, a aproximação com esses professores se deu a partir de uma busca por “bola de neve”, que é quando, a partir dos objetivos explicados pelo pesquisador, uma pessoa de sua rede de sociabilidade indica outra que se encaixa no perfil procurado (VINUTO, 2014).

Este modo de localização dos sujeitos é útil principalmente quando o objeto é muito específico, difícil de ser acessado, e/ou quando a população é muito restrita e os sujeitos em potencial têm contato uns com os outros — inclusive as “sementes”, que são aquelas primeiras pessoas que indicam outras que possivelmente se encaixam no perfil a ser pesquisado (VINUTO, 2014).

Em nossa rede de sociabilidade, a partir de uma atuação como professor de História Moderna e Contemporânea do pré-acadêmico “CAVest: um passo para a universidade” — projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco no *campus* de Vitória de Santo Antão — pudemos dar início à busca por “bola de neve”.

O público deste projeto de extensão, em 2019, era formado por alunos da rede pública de ensino que cursavam o último ano do ensino médio e ansiavam por uma vaga em uma universidade pública. Desta forma, estudantes não só de Vitória de Santo Antão, mas de várias cidades vizinhas fazem parte do projeto: a cidade mais ao norte na qual já contamos com alunos é Limoeiro, mais ao sul, Palmares, mais a oeste, Bezerros e mais a leste, Moreno; ou seja, o CAVest caracteriza por atendimento de grande abrangência territorial, que extrapola, inclusive, os limites da jurisdição da GRE Mata Centro.

Estes alunos se configuraram em nossas “sementes”. Foram eles que indicaram, em primeiro lugar, os professores de História de suas escolas. A partir do contato com os professores de História indicados por estes alunos, a busca logrou êxito. Alguns professores responderam trabalhar com canções e se dispuseram em participar da pesquisa. Outros alegaram não trabalhar, mas indicaram colegas que possivelmente trabalhassem ou gestores de escolas as quais possivelmente contavam com professores que realizavam tal trabalho.

Foi assim que, ao final, quatro professores de História de quatro diferentes escolas jurisdicionadas pela GRE Mata Centro, dizendo trabalhar com canções em suas atividades didáticas, dispuseram-se a participar de nossa pesquisa — restando três professores, para efeitos de coleta de dados, pelos motivos já explicitados.

No que se refere a esses professores envolvidos na pesquisa, apresentamos algumas características dos sujeitos entrevistados, as quais guardam semelhanças e diferenças entre si. Tais informações foram possíveis de serem levantadas a partir dos questionários aplicados com a finalidade de construir um perfil dos participantes, suas trajetórias e carreiras profissionais, e nos auxiliou a realizar algumas inferências (QUADRO 3).

QUADRO 3 - INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

DADOS/PROF.	P1	P2	P3
IDADE	35	35	25
GÊNERO	Masculino	Feminino	Masculino
CURSO DE GRADUAÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO	História (2005)	Estudos Sociais com habilitação plena em História (2007)	História (2015)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO	História das Artes e Religiões (2007)	Psicopedagogia (2018) e Historiografia Brasileira (2019)	História do Brasil (2017) e Educação Especial (2020)
ANO DE INGRESSO NA CARREIRA	2008	2006	2017
ANO DE INGRESSO NA ESCOLA EM QUE ATUA NO MOMENTO DA ENTREVISTA	2008 Sempre atuou na mesma escola	2013 Atuou em outras escolas, públicas e privadas	2017 Sempre atuou na mesma escola
ESTADO DA CARREIRA	Efetivo	Efetiva	Efetivo
DISCIPLINAS MINISTRADAS (EM NEGRITOS, AS QUE MINISTRAVA NO MOMENTO DA ENTREVISTA)	Sociologia, Educação e Direitos Humanos, História e Filosofia .	Inglês, Geografia, Filosofia, Sociologia, Direitos Humanos, Projetos de Empreendedorismo e História .	História, Religião, Geografia e Filosofia .

Fonte: O autor, com base nos questionários aplicados aos professores entrevistados.

Acrescentamos que os três professores lecionam em escolas diferentes de municípios diferentes: Chã de Alegria, Gravatá e Vitória de Santo Antão. Para além do quadro, chamamos a atenção a mais um fato adicional: os três professores estudaram e se formaram na mesma instituição de ensino superior (IES), uma instituição privada. Isto nos permite estabelecer algumas inferências acerca dessa instituição, e a partir delas questionarmo-nos, de alguma forma, acerca de uma possível extensão dessas inferências à outras IES. Mas isso faremos mais adiante.

Sobre as coincidências, os dois professores mais velhos, P1 e P2, têm a mesma idade, formaram-se mais ou menos na mesma época, ingressaram na carreira também mais ou menos na mesma época e têm quatro coincidências de disciplinas ministradas ao longo de suas carreiras: Filosofia, Sociologia, Direitos Humanos e História.

Um adendo, é que esta multiplicidade de disciplinas ministradas — que, como vimos, também acontece com P3 — ocorreu, segundo o relato dos professores, por conta da necessidade de complementação de carga horária. Por um lado, como veremos a seguir, a experiência com diversas disciplinas parece auxiliar em uma prática interdisciplinar: os professores costumam, nas aulas de História, comunicar saberes das disciplinas que lecionam ou lecionaram ao longo de suas carreiras. Por outro lado, isso revela uma característica negativa da rede: professores que não são formados em certas áreas mesmo assim lecionam disciplinas para as quais não têm formação, enquanto que aqueles que são formados não são contratados para atuar em suas áreas. P2 relatou ter lecionado Inglês, mesmo não sendo formada em Letras. Resta-nos refletir sobre como este fato pode impactar na educação dos alunos da rede, que têm aulas de Filosofia e Sociologia, por exemplo, com professores formados em História: saberes próprios da área e do ensino de cada área podem não ser trabalhados adequadamente.

Voltando às coincidências, P3 é dez anos mais jovem, formou-se aproximadamente dez anos após P1 e também ingressou na carreira aproximadamente dez anos depois de P1. Portanto, dois dos três entrevistados são professores experientes, contando com quase quinze anos de exercício profissional docente. Os três possuem diploma de curso de pós-graduação *lato sensu*, as chamadas especializações, em temáticas relacionadas ao campo da educação, mas diferentes entre si, cursadas em momentos diferentes e em instituições também diferentes. Cursos de pós-graduação *stricto sensu* não constavam dos currículos dos entrevistados.

3.4 AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Dentre as indagações a serem respondidas pela pesquisa, uma delas diz respeito à apropriação, pelo professor, da temática do uso da canção nas aulas de História, em sua formação inicial e/ou continuada, e sobre a relação da prática docente com as sugestões e recomendações acadêmicas para o uso da canção. Indagamos ainda sobre as condições de trabalho oferecidas ao professor no cotidiano de suas escolas.

Em nossas aproximações com a temática, como pudemos notar a partir do referencial teórico da pesquisa, são muitas as recomendações, carregadas de uma

complexidade e de pré-requisitos que dizem respeito às condições de trabalho, dentre outras, e que, em nossa visão, merecem uma atitude analítica.

Visando alcançar os objetivos delimitados e visando, também, o método qualitativo a ser utilizado, os dados da pesquisa foram coletados, então, por meio de pesquisa documental, de entrevistas e de questionário.

Os documentos que foram considerados para a análise no âmbito federal foram o Parecer nº 12 de 2013, da Câmara de Educação Básica (CEB) e a Resolução nº 2 de 2016, também da CEB, que tratam sobre o ensino de Música na Educação Básica; assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Médio, que recomendam o uso da canção na disciplina, e a Lei nº 9.394 de 1996, a LDB (e suas modificações em 2008 e 2016), que estabeleceu as diretrizes da educação nacional e instituem a Música como conteúdo na Educação Básica. No âmbito estadual, os documentos considerados foram a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que instituiu o Programa de Educação Integral na rede pública de ensino de Pernambuco; os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica (PCEB); os Conteúdos de História por Bimestre do Ensino Médio e as Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio (OTMEM), todos editados pela Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco.

A reunião dos documentos possíveis aconteceu com o interesse de compreendermos o ensino da História e como este se insere na política curricular do Ensino Médio em escolas da rede estadual selecionadas para esta pesquisa — tendo o foco, por óbvio, como a prática do uso da canção pelo professor de História pode ser favorecida nestas escolas. Esta é a pertinência que vemos na pesquisa documental e nos documentos escolhidos para a análise.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada — os entrevistados puderam discorrer sobre um tema apresentado a partir das categorias *a priori* elencadas — em breve as explicaremos. As questões que precisaram de esclarecimentos foram motivo de novas perguntas; ou seja, algumas perguntas foram previamente escritas e outras surgiram no momento do registro do testemunho. Por isso, as entrevistas contaram com um roteiro (APÊNDICE A). O roteiro das entrevistas foi pensado para que elas pudessem nos proporcionar informações pertinentes aos nossos objetivos, sendo organizadas de acordo com os núcleos temáticos que elaboramos e que foram emergentes de nosso referencial teórico. Buscamos elaborar perguntas com o intuito de entender: por qual motivo se dá a situação de uso da canção pelo profes-

sor em sua prática; como ocorreu o contato do professor com a temática da canção a ser utilizado em atividades da disciplina de História (se no período da formação inicial ou durante a formação continuada em serviço, ou ainda por iniciativa própria); a justificativa da opção profissional de utilizar a canção em suas atividades como docente; o diálogo com o debate acadêmico acerca desta temática; as condições de realização destas atividades; quais as contribuições visíveis para a aprendizagem dos alunos com o uso da canção; quais as diferentes dificuldades que enfrenta; que avaliação faz do uso (ganhos e desafios); dentre outras.

Foi necessário também aplicar um questionário (APÊNDICE B) aos professores de História envolvidos na pesquisa antes das entrevistas, com a finalidade de construir um perfil dos participantes da pesquisa no que concerne às trajetórias de formação e exercício profissionais — e apresentamos as informações colhidas na seção anterior. A pertinência do questionário foi apresentada a nós no sentido de que ele poderia ser utilizado como uma ficha física de identificação dos professores quando de nossa organização de dados coletados. Nele poderíamos sempre ter acesso, por exemplo, ao curso de graduação feito pelo professor, à instituição em que se graduou e o ano de conclusão, quando começou sua atividade profissional e quando ingressou como professor na escola selecionada pela pesquisa. Informações que poderiam ser colhidas na entrevista, é verdade, mas que desperdiçariam tempo — tendo sido elas aumentadas, como veremos na explicação a seguir. A intenção foi a de que este questionário tenha sido mais um instrumento coleta de dados a proporcionar a compreensão dos sujeitos e de suas práticas, como uma ficha de identificação, dando agilidade e, sobretudo, agregando sentido às informações.

3.4.1 A PANDEMIA COVID-19 E A NECESSÁRIA MODIFICAÇÃO DO PROJETO

Esta pesquisa teve seu anteprojeto aprovado pelo PPGEdu da UFPE em novembro de 2018. No início do mês de março de 2020, o projeto, de escrita finalizada desde fevereiro, foi enviado para o crivo de uma banca avaliadora composta por três professores doutores da UFPE no chamado exame de qualificação de mestrado. Este exame de qualificação havia sido marcado para acontecer já na primeira semana de abril de 2020.

O que ocorreu foi que em março de 2020, uma nova forma viral da família do coronavírus, descoberta na China em dezembro de 2019 — agente da doença co-

nhecida pelo nome de COVID-19 —, ganhou proporções de pandemia, conforme os parâmetros da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma vez que já havia se alastrado por todo o globo terrestre. A COVID-19 se manifesta de maneira diferente a depender do sistema imunológico da pessoa acometida, e, naqueles sistemas atacados de maneira mais intensa e agressiva, manifesta-se como uma gripe exponencialmente mais forte que o comum, causando graves problemas respiratórios, circulatórios, neurológicos, de mobilidade e podendo levar o paciente até a morte (BRASIL, 2020). Nos primeiros dias do mês de agosto de 2020 — quando se colocou definitivamente o novo desenho metodológico desta pesquisa e que aqui é apresentado — o mundo inteiro já havia registrado mais de 18.142.700 casos de COVID-19 e mais de 691 mil mortes em 216 países (G1, 2020a). O Brasil registrou, neste mesmo período, mais de 2.809.300 casos e mais de 96 mil mortes, distribuídas em todos os estados da federação e no distrito federal (G1, 2020b). No momento das entrevistas, que vieram a acontecer em outubro de 2020, o número de mortos no Brasil já passava dos 150 mil, passando dos 200 mil em janeiro de 2021.

Em 15 de março de 2020, o Magnífico Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, o Professor Alfredo Macedo Gomes, em meio ao crescimento de casos de COVID-19 no estado, suspendeu todas as atividades presenciais da instituição por tempo indeterminado, tendo a decisão entrado em vigor no dia seguinte (UFPE, 2020). Do mesmo modo, o Governador do Estado de Pernambuco, Paulo Câmara, decretou a suspensão das aulas em todas as instituições de ensino do estado, também por tempo indeterminado, a partir de 18 de março de 2020 (G1 PE, 2020). Em agosto de 2020, estas suspensões ainda vigoravam, e atividades remotas, realizadas de forma *on-line*, aconteciam nas instituições de ensino do estado e nas escolas.

O projeto desta dissertação, inclusive, cujo Exame de Qualificação estava, originalmente, marcado para o início de abril de 2020, só ocorreu em meados de junho, mais de dois meses depois. Quando o exame aconteceu, já reclamava uma adaptação ao novo contexto. Ao ser escrito, antes da disseminação do vírus alcançar grau de pandemia, o projeto previa observações como uma das formas de coleta de dados da pesquisa.

Seriam feitas observações de diferentes atividades escolares (aulas, ações de projetos ou oficinas) realizadas pelos professores envolvidos na pesquisa — ou que contassem com a participação deles —, e que viessem ocorrer durante nossa esta-

dia em campo e nas quais a canção fosse utilizada pelo professor de História. As observações seriam feitas a partir de um roteiro que havia sido elaborado com base nos apontamentos acadêmicos constantes do referencial teórico. Seguidas as observações, viriam as entrevistas, não apenas para coletar os dados já previstos pelo roteiro de entrevista, mas para esclarecer possíveis dúvidas emergentes das observações.

No contexto de isolamento social e suspensão das atividades presenciais de ensino desde março de 2020, as observações não poderiam acontecer da maneira que haviam sido previstas. De todo o modo, no exame de qualificação, em junho de 2020, sequer havia perspectiva de quando poderiam acontecer atividades presenciais, porque já se falava na possibilidade de que tais atividades só voltarem a ocorrer apenas em meados 2021. O projeto não poderia esperar de maneira tão incerta.

Se insistíssemos nas observações, para adaptá-las à nova realidade, teríamos uma série de questões a levar em consideração: as aulas *on-line* estariam acontecendo de modo a favorecer o uso de canções nas atividades pelos professores envolvidos na pesquisa? Teríamos acesso a essas aulas? O acesso seria em tempo real ou seriam as suas possíveis gravações? Os direitos de imagem dos alunos poderiam oferecer barreiras ao nosso acesso? Essas atividades *on-line* corresponderiam às atividades presenciais ou contariam com significativas modificações? O referencial teórico construído daria conta de discutir essas e outras questões emergentes em um contexto de atividades remotas? Como os professores lidam com as dificuldades dos alunos de acesso à internet para as atividades *on-line* que estariam sendo observadas — dificuldades estas advindas dos grandes problemas de desigualdade social e que foram escancarados ainda mais durante a pandemia em todo o país?

Tudo isto demandaria uma nova discussão que seria somada à já existente — inclusive uma densa e possivelmente acalorada discussão acerca de atividades remotas para a Educação Básica. Algo que fugiria ao escopo da pesquisa e seria de difícil operacionalização diante dos prazos institucionais a serem cumpridos. Deste modo, decidimos incorporar elementos do roteiro de observação ao da entrevista.

A entrevista semiestruturada é, como sabemos, aquela “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão” (MINAYO, 2013, p. 261). Uma vez que as observações previstas anteriormente iriam acontecer sobre atividades em que o professor de História

estivesse a utilizar a canção — ou seja, uma realidade que estaria sendo vivenciada —, não vimos impertinência em fazer a migração dos elementos que viriam a ser observados para o roteiro de entrevista, já que a entrevista fornece

(...) informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2013, p. 262).

Se a observação estaria ligada à visão que extrairíamos daquilo que veríamos quando das atividades presenciais — e que depois esclareceríamos com os professores por meio da entrevista —, com a migração dos elementos da observação para a entrevista, buscamos fazer com que o professor descrevesse suas atividades. Teríamos uma visão acerca das atividades, a partir das narrativas dos professores. Já que o foco é a análise da prática docente, deixamos o docente falar-nos de sua prática.

3.4.2 A OCORRÊNCIA DAS ENTREVISTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: CONDIÇÕES DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

As três entrevistas analisadas contaram com elementos distintos entre si no que refere ao modo como foram realizadas, os meios pelos quais aconteceram e o local de suas ocorrências. Tais distinções existiram pela necessidade imposta na conjuntura pandêmica vivenciada e pelas preferências dos professores entrevistados, que foram consultados sobre os dias, horários, locais e meios pelos quais as entrevistas poderiam acontecer. Diante das recomendações de afastamento social e de reorganização das escolas para a retomada das aulas presenciais, dispusemos a realizar as entrevistas da maneira que os entrevistados se sentissem mais à vontade, no que se refere à sua segurança e à disponibilidade de tempo.

O principal aspecto a se levar em consideração é que foi apresentada a opção de a entrevista acontecer de maneira remota, por meio de plataformas *on-line*. Dois dos três entrevistados assim preferiram e, então, as duas primeiras entrevistas aconteceram através do *Google Meet* — tendo sido gravados áudio e vídeo —, e a terceira foi de forma presencial — gravada apenas em áudio.

A primeira entrevista, com o primeiro professor entrevistado (P1), aconteceu com o professor em seu ambiente de trabalho e o entrevistador em sua casa. P1, assim, preferiu utilizar o tempo livre entre as atividades de reorganização da escola para a volta das aulas presenciais para conceder a entrevista.

O tempo de duração foi de cerca de uma hora, mas contou com vários momentos de interrupção, sobretudo por conta da perda de sinal de *internet* — algumas interrupções chegaram a levar quase cinco minutos. Segundo P1, a escola, que havia muito tempo encontrava-se fechada por conta da suspensão das atividades presenciais diante de pandemia COVID-19, estava atravessando uma semana de reparos para a então volta das aulas presenciais para os terceiros anos. Entre os reparos, ocorreu o da rede de cabos que conectam os roteadores à *internet*, o que ocasionou a queda da conexão à rede em alguns momentos. P1 chegou a sugerir que continuássemos a entrevista em outro momento se fosse necessário, quando estivesse em casa, mas ambos acordamos que assim faríamos, se as quedas ocorressem de forma a inviabilizar o entendimento mútuo das falas. Apesar de elas ocorrerem por toda a entrevista e de ocasionar algum cansaço ao entrevistado, persistimos e realizamos a entrevista de uma só vez.

Outras interrupções também ocorreram. P1 escolheu se distanciar das pessoas que estavam na escola no momento em que concedeu a entrevista, optando por ficar em um dos corredores para uma conversa mais tranquila, livre de interrupções. Em alguns momentos, no entanto, colegas seus passavam pelo corredor e o cumprimentavam. Em um dado momento, inclusive, P1 precisou de pedir para que alguém esperasse terminar a entrevista para que outra atividade fosse realizada no ambiente em que ele se encontrava.

P1 não apresentou dificuldades em suas falas, argumentando sem economia de palavras, mantendo a coesão e a clareza em suas respostas — característica comum, inclusive, aos três entrevistados —, mostrando apenas algum cansaço por conta dos limites impostos pelas quedas do sinal de *internet* e pelas interrupções dos colegas.

A segunda entrevista, que aconteceu a única professora (P2) dos três entrevistados, também foi realizada de maneira remota. O que mudou em relação aos ambientes da primeira entrevista é que a entrevistada não estava no ambiente de trabalho, mas também, assim como o entrevistador, em sua própria casa.

A entrevista com P2 durou cerca de uma hora e quinze minutos e ocorreu sem que praticamente houvesse nenhuma interrupção — o sinal de *internet* caiu em momento nenhum. Mas, como estava em sua casa, a professora precisou, em alguns momentos, se comunicar com as outras pessoas residentes. P2 esteve sozinha no cômodo da casa que escolheu para conceder a entrevista durante toda ela.

Excetuando-se os atrasos comuns de uma comunicação via *internet* — os chamados *delays* —, a entrevista com P2 fluiu de forma mais tranquila que com P1, tanto por não haver quedas no sinal de *internet* quanto, acreditamos, por estar em um ambiente no qual era possível se sentir mais à vontade, despojada, com raras interrupções.

A terceira entrevista (P3) contou com semelhanças, mas também com diferenças em relação às duas entrevistas anteriores. Não aconteceu de maneira remota e, sim, presencial, e foi na sala dos professores da escola na qual P3 leciona.

O tempo de duração desta última entrevista foi de cerca de quarenta minutos. Realizando-se de maneira presencial, não houve os problemas de comunicação ocasionados por quedas de sinal de *internet* e *delays*, mas algumas interrupções aconteceram, ocasionadas pela entrada de colegas na sala no momento em que estávamos em entrevista. Um colega de P3, inclusive, esteve presente conosco por todo o tempo da entrevista e chegou a dialogar com alguns dos outros que passavam pela sala.

Assemelha-se à segunda entrevista no sentido de que a comunicação foi mais fluida, por ser realizada de maneira presencial — embora a segunda entrevista tenha ocorrido de maneira remota, não houve grandes problemas em relação ao sinal de *internet*, como na primeira. A semelhança com a primeira entrevista, por sua vez, foi o ambiente de trabalho, a presença dos colegas, que pode ter configurado em objeto de retenção, oferecendo uma economia de descrição ou emissão de opiniões — uma vez que as duas entrevistas realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados foram mais curtas que a entrevista realizada na casa do entrevistado. Isso sugere que o local de realização da entrevista pode intervir no resultado obtido com aplicação desse instrumento de coleta.

3.5 A TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A escolha pela Análise de Conteúdo para o tratamento dos dados desta pesquisa, de cunho qualitativo, e de suas interpretações se deu devido a Análise de Conteúdo dizer “respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2013, p. 303).

Nela, dentre suas várias técnicas, optamos pela análise categorial temática, por sua rapidez e eficácia quando se aplica a discursos diretos e simples (BARDIN, 1997).

Os dados foram colhidos a partir dos documentos normativos governamentais e por meio de entrevistas, como apontamos na seção anterior. Todo o material foi codificado, em primeiro lugar, em **unidades de contexto** — que são eles próprios, sem os recortes necessários, no sentido de que múltiplas informações podem ser encontradas em cada um dos documentos. Em seguida, em **unidades de registro** — então os recortes, buscando construir **categorias temáticas** e organizar os trechos mais significativos acerca da temática da canção como documento na prática docente do professor de História — o que, por fim, proporcionou-nos alcançarmos os **núcleos de sentido** presentes no material levantado.

Estas categorias temáticas foram formadas, em um primeiro momento, a partir do referencial teórico. Ou seja, a leitura e interpretação do referencial teórico nos fez esperar encontrar informações que materializassem um grupo de categorias temáticas presentes nos dados levantados. Essa expectativa aconteceu justamente na leitura e interpretação do referencial teórico, portanto, antes do contato com a documentação levantada, por isso se trata de categorias temáticas *a priori*. É certo, porém, que quando de nosso contato com os dados empíricos e com as leituras dos documentos normativos, novas categorias surgiram, novos referenciais foram demandados e deles, mais uma vez, o surgimento de novas categorias. Mas a menção ao caminho percorrido é válida, e em um primeiro momento orientamos nossa busca por núcleos de sentido a partir dessas categorias *a priori* que o referencial teórico nos ofereceu na fase prévia à pesquisa de campo. No elenco das categorias *a priori* — quatro ao todo, como mostramos a seguir — e dos núcleos de sentido extraídos dessas categorias, buscamos notar, nos documentos e nas entrevistas, diante das possibilidades oferecidas pelas unidades de contexto:

- Motivo da presença desse elemento na prática docente: prática autônoma ou atrelamento a documentos normativos (ZABALA, 1998; TAR-

DIF, 2000; FREIRE, 2002; CRUZ, 2007; SOUZA, 2009; FRANCO, 2016).

- Apropriação da temática pelo professor: formação inicial, formação continuada e iniciativa própria (FENELON, 2008).
- Justificativa de uso da canção: por ser um tipo de linguagem (PENNA, 2008); por ampliar a experiência musical (PENNA, 2008); por auxiliar no desenvolvimento cognitivo (LIMA, 2010); por proporcionar perceber diferenças na sociedade e criar alteridade (CETTOLIN, 2015); por proporcionar formação crítica no debate interpretativo, sendo expressão cultural subjetiva (CALISSI, 2003; MACHADO, 2018); para que façam suas próprias músicas/História (SCHAFER, 1991); para ir de encontro à História tradicional e mostrar que a História é uma disputa de narrativas (NADAI, 1992; HERMETO, 2012); por ajudar na introdução do método de escrita da História e do pensar historicamente (BITTENCOURT, 2018a); por contribuir na atualização de método de ensino (CALISSI, 2003); por ser uma tradutora da sociedade (NAPOLITANO, 2002).
- A forma de utilização da canção: em dupla articulação ou em única forma de expressão (NAPOLITANO, 2002); análise prévia completa ou análise prévia apenas do que vai ser utilizado (NAPOLITANO, 2002); como ilustração ou como documento (HERMETO, 2012; XAVIER, 2013); instrumento metodológico da aula ou recurso didático (CALISSI, 2003); escolha criteriosa ou por gosto pessoal/dos alunos (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012; NAPOLITANO, 2002); perspectiva interdisciplinar ou não (NAPOLITANO, 2002; FAZENDA, 2008; FONSECA, 2012).

Com estas categorias *a priori*, organizadas em quatro pontos, pudemos afinar nosso olhar de quando entramos em contato com os documentos e o conteúdo das entrevistas. O contato com dados, porém, reconfigurou o desenho das categorias temáticas.

Ao escolhermos trabalhar, por um lado com documentos normativos sobre a regulamentação da Música/canção no ensino, na escola e no ensino de História, e por outro lado com entrevistas realizadas com professores, cada um desses grupos de dados se configurou em um eixo de nossa análise. Então, cada eixo, diante de

suas particularidades, apresentou-se, em definitivo, com categorias e subcategorias próprias advindas de suas naturezas: olhamos para os dados a partir de nossas categorias *a priori* e reconfiguramos o desenho da grade de análise a partir da natureza dos dados e do que deles emergiu.

Por fim, então, o primeiro grupo de dados, que são os documentos normativos sobre a regulamentação da Música/canção no ensino, na escola e no ensino de História, ficou da maneira que apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 4 - EIXO 1, DA REGULAMENTAÇÃO ACERCA DA MÚSICA E DA CANÇÃO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Eixo 1 Regulamentação acerca da Música e da canção na escola e no ensino de História	Categoria 1 Regulamentação Federal	Subcategorias	Obrigatoriedade da Música na Educação Básica
			Infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica
			Pertinência da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>)
			Justificativa da Música no ensino de História (<i>a priori</i>)
			Método próprio no uso da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>)
			Formação inicial e continuada de professores (<i>a priori</i>)
			Interdisciplinaridade no uso da Música e da canção na Educação Básica e na disciplina de História (<i>a priori</i>)
	Categoria 2 Regulamentação Estadual	Subcategorias	Objetivos do Programa de Educação Integral
			Inserção da canção no ensino de História
			Justificativa da Música no ensino de História (<i>a priori</i>)
			Obrigatoriedade da Música na Educação Básica
			Infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica
			Pertinência da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>)
			Método próprio no uso da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>)
			Formação inicial e continuada de professores (<i>a priori</i>)
			Interdisciplinaridade no uso da Música e da canção na Educação Básica e na disciplina de História (<i>a priori</i>)

Fonte: o autor.

Seguindo o mesmo sentido de reorganização das categorias, o segundo grupo de dados, as entrevistas realizadas com professores — portanto, segundo eixo de nossa análise —, foi, por sua vez, também reorganizado. Não seguiu as mesmas

categorias e subcategorias do eixo anterior por se tratarem de dados obtidos a partir de fontes distintas — o primeiro eixo por uma documentação normativa e o segundo por entrevistas com professores. O segundo eixo, então, ficou organizado da seguinte maneira:

**QUADRO 5 - EIXO 2, A NARRATIVA DOS PROFESSORES
SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES NO USO DA CANÇÃO**

Categoria A Apropriação da temática do uso da canção pelo professor de História (reúne trechos nos quais os professores indicam como ocorreu a aproximação da temática do uso da canção na aula de História em suas formações, iniciais e/ou continuadas, e em suas histórias de vida)	Categoria B Justificativa do uso da canção nas atividades pelo professor de História (reúne trechos que indicam os motivos apontados pelos professores pelos quais eles escolhem utilizar a canção em suas atividades)	Categoria C A forma de utilização da canção pelo professor em suas atividades na escola (reúne trechos que indicam como a canção é utilizada na prática docente pelos professores de modo a observar proximidades e distanciamentos em relação ao nosso referencial teórico levantado bem como novas abordagens)
--	--	--

Fonte: O autor.

Nos dois próximos capítulos, dedicados à análise, estes eixos, categorias e subcategorias que foram instrumentos básicos de organização das informações, são retomados e desenvolvidos, um a um, momento em que explicitamos as inferências acerca do material levantado na busca por analisar a prática docente de professores de História do ensino médio integral do estado de Pernambuco no uso da canção em situações didáticas.

4 A MÚSICA E A CANÇÃO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Explicitado nosso objeto — a prática docente do professor de História no uso da canção —, construído o referencial teórico, aquele que nos ajuda a olhar para a prática docente no uso da canção e, finalmente, explicadas as escolhas metodológicas, passamos à análise dos dados empíricos da pesquisa.

Em um primeiro momento, ater-nos-emos aos dados levantados nos documentos normativos que regulamentam a Música e a canção na escola e no ensino de História.

Entre os documentos considerados para análise sobre a Música e a canção na escola e no ensino de História existem normativas federais e estaduais que regulamentam tal assunto, instituem a obrigatoriedade, apontam meios de se realizar o trabalho, dentre outras coisas. Enxergamos a análise de tais documentos como de compreensão necessária ao alcance de nossos objetivos, porque também orientam o trabalho do professor e, assim, ao compreendê-las, poderemos também entender de maneira mais completa a prática docente do professor.

É verdade que tais normativas tomam forma de textos legais de diferentes naturezas — lei, parecer, resolução, parâmetros, orientações. Por isto apresentaremos uma por uma, individualizando-as, antes de entrar em seus conteúdos propriamente ditos. Configuram o arcabouço normativo pelo qual percebemos a possibilidade de a canção estar na prática docente do professor de História. Observamos também que, por sua natureza diversa, suas finalidades também o são. Enquanto em uma lei se instituiu a obrigatoriedade do ensino de Música, por exemplo, em documentos como os dos parâmetros não esperávamos esta mesma fala, uma vez que o primeiro documento institui, gera direitos e obrigações e o segundo esclarece os princípios e dá orientações a serem seguidas para a organização de algo. Deste modo, far-se-á realmente necessária uma breve diferenciação documental introdutória, para então partimos para a análise de seu conteúdo.

Adiantamos que para o levantamento de trechos que tratassem do objeto em análise nos documentos oficiais considerados, buscamos pelas palavras “música” e “canção” como descritores da temática, e, assim, estas palavras foram as primeiras indicadoras de que um trecho seria pertinente à análise. De todo modo, durante a

leitura integral dos textos, palavras próximas como “sonora”, “musical” e “musicais”, por exemplo, também foram consideradas.

O *locus* de nossa pesquisa, como também já foi explicado, é a rede estadual do ensino de Pernambuco — mais particularmente da Gerência Regional de Educação (GRE) Mata Centro de Pernambuco —, com foco na prática de professores sob a jurisdição da rede de ensino deste estado. Isso nos remeteu, conseqüentemente, a estarmos atentos às normativas educacionais desta unidade da federação. No entanto, as normativas estaduais não são — e nem devem ser — contraditórias às normativas federais, que ditam os princípios e fundamentos da educação nacional. Por isso, começaremos nossa análise a partir da regulamentação federal para posteriormente partimos para a regulamentação estadual.

4.1 A MÚSICA E A CANÇÃO NA ESCOLA BÁSICA SEGUNDO A REGULAMENTAÇÃO FEDERAL

A regulamentação federal considerada para a análise foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Médio (PCNs), o Parecer nº 12 de 2013, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução nº 2 de 2016, também da CEB/CNE. Fazemos menção, também, à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, e suas modificações pelas leis 11.769, de 18 de agosto de 2008, e 13.278, de 2 de maio de 2016. Porque foi a LDB, em sua modificação em 2008, que colocou a Música como conteúdo da disciplina de Arte e, conseqüentemente, proporcionou a discussão que desembocou no Parecer nº12/2013 e na Resolução nº2/2016.

Os PCNs são a reunião de princípios educacionais em um documento de natureza curricular para a orientação acerca da organização dos currículos escolares nos níveis e etapas sobre os quais ele versa. No nosso caso, falamos dos PCNs para a disciplina de História no Ensino Médio. Foram elaborados em regime de colaboração entre o Ministério de Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁹ e constam de direções pelas quais a Educação Básica brasileira toma em sua organização curricular, garantindo, é certo, autonomia aos sistemas e estabele-

¹⁹ Os PCN foram elaborados por equipes de especialistas do quadro docente das universidades, submetidos ao debate com pesquisadores e os sistemas de ensino em audiências públicas realizadas nas diversas regiões do país para colher propostas e sugestões. Encaminhadas versões enriquecidas pelas proposições, foram analisados e aprovados pelo CNE e homologados pelo MEC.

cimentos de ensino diante da diversidade nacional. Ou seja, os PCNs não geram obrigações curriculares a serem cumpridas pelas escolas, mas orientam como os currículos podem ser organizados diante da diversidade do conhecimento e do extenso território do país. O que se espera encontrar nos PCNs são discussões orientadoras do currículo escolar.

O Parecer — uma opinião escrita acerca de um assunto e embasada tecnicamente — que analisamos, foi resultado de discussões promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE acerca do ensino de Música na Educação Básica. Seu conteúdo chegou ao conhecimento da população em 2013, depois de simpósios, audiências públicas e reuniões técnicas da CEB sobre o ensino de Música na Educação Básica. Tal Parecer discorreu sobre a importância da Música na Educação Básica e apresentou um projeto de Resolução, para que ela pudesse orientar as escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o MEC e os Conselhos de Educação na organização e instrumentalização do ensino de Música na Educação Básica. Tudo isto, é claro, de acordo com a Lei nº 11.769/2008, que modificou a LDB de 1996, colocando Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina de Artes. Ou seja, o Parecer em questão surgiu de discussões depois da existência de um dispositivo legal que colocou a Música como conteúdo curricular, tanto para discutir (e entender) sua importância, como para apontar caminhos os quais poderiam ser tomados pelos sistemas de ensino para a materialização do dispositivo legal.

A referida Resolução — documento que institui soluções, disciplinando assuntos de interesse interno do órgão que a emite, mas que no caso analisado o disciplinamento é para os sistemas de ensino e escolas — é mais um dos documentos normativos que analisamos. A Resolução nº2/2016 definiu as Diretrizes Nacionais para o ensino de Música na Educação Básica, detalhando, então, caminhos a serem tomados pelas escolas, secretarias de educação e instituições de ensino, por exemplo, para o cumprimento da inclusão da Música na Educação Básica, dispositivo acrescentado à LDB em 2008, depois do assunto ter sido apreciado pela CEB por meio do Parecer nº12/2013.

Levemos em conta essa linha temporal ao longo de nossa argumentação analítica. Os PCNs e a LDB são da década de 1990; as alterações na LDB são da década de 2000, vindas a partir de discussões e articulações ao longo de 12 anos entre a promulgação da lei e suas alterações no que se refere à inclusão da Música na

Educação Básica; o Parecer é de 2013 e é fruto da discussão daquela inclusão da Música na Educação Básica que ocorreu em 2008; a Resolução é proposta no final do Parecer, mas só é homologada em 2016, justamente no mesmo ano em que há uma segunda alteração do mesmo dispositivo da LDB. Ou seja, são documentos de contextos diferentes e que precisam, inclusive, ser atualizados para o contexto atual.

Nestes documentos foi possível encontrar as subcategorias *a priori* por nós elencadas, aquelas que mencionamos no capítulo sobre as escolhas metodológicas, que esperávamos observar nos documentos antes mesmo de suas leituras, por conta das aproximações com o objeto a partir do referencial teórico. Mas é certo que pela natureza específica dos documentos federais — que orienta, emite opiniões e institui soluções — duas subcategorias emergiram. Ao final, então, o quadro de subcategorias ficou da seguinte forma:

QUADRO 6 - EIXO 1, DA REGULAMENTAÇÃO ACERCA DA MÚSICA E DA CANÇÃO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: CATEGORIA 1, DA REGULAMENTAÇÃO FEDERAL

Eixo 1 Regulamentação acerca da Música e da canção na escola e no ensino de História	Categoria 1 Regulamentação Federal	Subcategorias	Obrigatoriedade da Música na Educação Básica (emergente): obrigatoriedade legal do ensino de Música na Educação Básica.
			Infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica (emergente): condições materiais institucionais para a realização do trabalho de Música, que requer tempo, lugar apropriado e equipamentos.
			Pertinência da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>): motivo pelo qual é pertinente que a Música esteja presente na Educação Básica.
			Justificativa da Música no ensino de História (<i>a priori</i>): motivo pelo qual o uso da Música e da canção é relevante no ensino de História.
			Método próprio no uso da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>): necessidade de se levar em consideração as especificidades de cada área, que reclamam estudos de método próprio para lidar com determinados objetos e com a incorporação adequada da Música.
			Formação inicial e continuada de professores (<i>a priori</i>): implicações que a inserção da Música no ensino e da canção na disciplina de História colocam para a formação do professor que vai lidar com elas em sua prática. Fala-se explicitamente de professores de Música e Pedagogia, mas por analogia podemos estender aos de História.
			Interdisciplinaridade no uso da Música e da canção na Educação Básica e na disciplina de História (<i>a priori</i>): defesa de diálogo entre distintas disciplinas, com uma postura de busca frente a objetos de estudo multifacetados.

Fonte: o autor.

A presença, nos documentos, de trechos identificados como pertinentes a essas subcategorias anteriormente elencadas por nós, demonstra a amplitude das discussões prévias à feitura dos documentos. A regulamentação federal analisada tem a característica de ter sido elaborada posteriormente a discussões temáticas — sobretudo o Parecer nº12/2013, que explicita a ocorrência das discussões em suas próprias linhas. A identificação dessas categorias *a priori* nos leva a concluir sobre a participação de pessoas da área de Música (evidentemente) e de Ensino de História (uma conclusão por condução, analogamente) durante as discussões promovidas pela CEB, uma vez que os textos apresentam aproximações consideráveis com a literatura acadêmica acerca do assunto, como poderemos observar a seguir. Ou seja, mesmos que profissionais do ensino de História não estivessem presentes, por se tratar de uma discussão sobre o ensino de Música, os profissionais desta última área podem ter alguma aproximação em seus estudos com as perspectivas da diversidade documental da Nova História, uma vez que estas também foram encontradas. Estas proximidades nos levam a crer no cuidado que foi dado ao assunto e a importância atribuída à regulamentação da Música e da canção na escola e no ensino de História.

É válido salientar, também, que esta pesquisa de mestrado se insere em um programa de pós-graduação em Educação e que tem a prática docente do professor de História no uso da canção em seu objeto. Isto é importante de ser esclarecido no sentido de que há em nosso olhar uma contribuição da área do ensino de História, mas que existem temas aqui discutidos que também os são pela área da Música e do ensino de Música, sobretudo quando falamos das análises da regulamentação federal. Ou seja, nós oferecemos um olhar de professores de História sobre a regulamentação, mas professores de música também discutem tal regulamentação — em alguns momentos nossos olhares se encontram, como quando questionamos a inexistência de um profissional polivalente em Artes, por exemplo, mais ainda assim contamos com narrativas próprias de nossas áreas. Um olhar para essa literatura pode enriquecer ainda mais a experiência de um leitor curioso, estudioso e/ou que deseja se aprofundar ao máximo nessa discussão²⁰.

²⁰ Para isto, ver: FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **REVISTA DA ABEM**.. Londrina,

A emergência desses conteúdos também nos revelou algo. Houve, por parte do legislador, uma preocupação com a implantação da Música como conteúdo obrigatório — mas não exclusivo —, da disciplina de Artes, uma vez que sua execução requer condições materiais para sua existência. Mas é pelas duas últimas subcategorias citadas, as emergentes, que vamos começar nossa análise.

4.1.1 OBRIGATORIEDADE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A obrigatoriedade da Música na Educação Básica brasileira é instituída pela Lei nº 9.394/96, a LDB, aparece também no Parecer nº12/2013, que interpretou o espírito do legislador, e na Resolução nº2/2016, que regulamentou o que foi instituído.

Nesse sentido, o Parecer é iniciado afirmando que o “debate sobre o papel da Arte na Educação Básica, em especial do conteúdo Música, ganha evidência na atualidade com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008” (BRASIL, 2013, p. 1). Esta lei alterou a LDB no que se refere à parte da “base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, o § 6º [do artigo 26], estabelecendo a Música como ‘conteúdo obrigatório, mas não exclusivo’, do componente curricular Arte” (BRASIL, 2013, p. 1). A partir, então, do Parecer Nº12/2013, podemos inicialmente concluir sobre a ocorrência da discussão da Música no ensino, expressa em tal parecer, está atrelada à existência de dispositivo legal que obrigou a presença da Música na Educação Básica brasileira, regida pela LDB então modificada. É certo que a própria inclusão da Música no ensino em 2008 foi resultado de uma discussão anterior, mas que sua inclusão gerou outra discussão: sobre a interpretação da intenção do legislador e sobre a necessária regulamentação do estava sendo instituído.

Chamamos atenção, também, para outra conclusão a partir de fato exposto neste mesmo trecho do Parecer nº 12/2013: a não obrigação de um professor com formação em Música assumir o ensino da disciplina nas escolas.

A inclusão da Música por meio de modificação da LDB — que, portanto, como dispositivo legal, gera obrigações —, deu-se como conteúdo obrigatório de um componente curricular, o componente Arte, e não como uma disciplina. Vejamos que tal

v.20, n.29, jul.dez 2012, p. 23-38. OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28

inclusão não colocou a Música como um conteúdo exclusivo, reforçando ainda mais que a disciplina curricular é a de Arte, a Música é um de seus conteúdos. Logo, podemos perceber que para dar conta desse novo conteúdo, não foi previsto um professor com formação específica em Música — ainda que, por óbvio, não houvesse interdição da contratação de quem possuísse essa formação. —, mas sim de um professor de Artes, que além da Música também trabalha, eventualmente, com os conteúdos que compõem a disciplina de Arte, quais sejam: artes cênicas, artes visuais, música e dança. A não exigência de um professor formado em Música, então, pode oferecer algum enfraquecimento em relação ao ensino de conteúdos próprios do campo da Música, mas sobre este fato nos deteremos mais adiante.

Aqui fazemos um adendo. Vale salientar que este mesmo dispositivo — o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB — já foi modificado uma segunda vez, em 2016, pela Lei nº 13.278, de 2 de maio daquele ano. Foi, inclusive, esta lei que colocou outros conteúdos obrigatórios no mesmo componente curricular, Arte, para dividir tempo e espaço com a Música — como citamos, as artes visuais, a dança e o teatro.

Em relação às nossas constatações apresentadas até então e ao adendo feito, existem inferências que podem ser levadas em consideração.

Primeiramente, a Lei nº 13.278/2016 é um avanço ao explicitar os conteúdos/campos que formam a disciplina de Arte, vinculando-os. No entanto, a opção por um professor generalista em Arte — uma vez que não há menção a um professor de cada um dos campos da Arte — deixa de avançar quando não exige um professor com formação específica para cada um dos campos. Isto é, a lei deixou a disciplina a cargo de um professor generalista em Arte, que domine o teatro, a música, a dança e artes plásticas, ou seja, um profissional academicamente inexistente.

Em segundo lugar, é importante lembrar que a disciplina de Arte seria descaracterizada como tal em havendo apenas a Música como conteúdo, pois seria mais uma disciplina de Música que de Arte. Ademais, a música, um elemento cultural tão presente no cotidiano de nossa sociedade, pode aparecer em outros componentes curriculares a partir de uma abordagem interdisciplinar — perspectiva, como veremos, prevista pelo próprio Parecer nº 12/2013. A interdisciplinaridade, inclusive, pode também ocorrer com o ensino de História, na sua relação com a Música, por meio da canção, como se pode ler de nosso objeto de estudo.

Então, a Resolução Nº2/2016 estabeleceu que as escolas devem “incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular

obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos” (BRASIL, 2016b, art. 1º, §1º, I). Colocou, desta forma, a possibilidade de interdisciplinaridade da Música ao incluir o ensino da Música nos projetos político-pedagógicos e de diferentes modos nos tempos e espaços educativos da escola, confirmando a obrigatoriedade prevista em lei, mas proporcionando sua existência para além da disciplina de Arte.

Se por um lado estes trechos da regulamentação limitaram a Música a um conteúdo de uma disciplina, por outro ofereceu possibilidade de ela estar presente em outras e de fazer presente do cotidiano da escola. Isto amplia, então, a presença da Música — em nosso caso da canção — também para a disciplina de História. Um ambiente no qual a Música, embora seja conteúdo de uma disciplina, possa perpassar, relacionando-se com os conhecimentos de outras áreas, pode tornar a atividade do uso da música/canção, por um professor, mais natural.

4.1.2 INFRAESTRUTURA PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica também foi tratada pelo Parecer Nº12/2013 e Resolução Nº2/2016.

Esta subcategoria nos emergiu como uma aparente preocupação da CEB, em suas discussões e na elaboração de Parecer e Resolução, ao indicar meios pelos quais a obrigatoriedade da Música no ensino poderia ser respeitada, portanto prevendo condições materiais institucionais para a realização do trabalho escolar.

Nosso questionamento, de quando discorriamos em capítulo de referencial teórico, foi se a existência de dispositivo legal pode materializar a produção de seus efeitos. Este nosso entendimento decorreu do que apontou Cettolin (2015) sobre como a legislação é redigida em um dado contexto no qual seu texto está entre o desejável e o real. Pôde existir, assim, o desejo de que a Música fosse ensinada nas escolas do país, mas a constatação sobre a realidade das condições físicas das escolas, por exemplo, pode ser encarada como uma barreira à materialização do direito previsto em lei.

Este nosso questionamento pareceu estar contido nas preocupações dos membros da discussão acerca do assunto na CEB, uma vez que o Parecer colocou:

Necessário se faz, também, que sejam destinados espaços para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Música, carecendo haver adequação dos projetos arquitetônicos de constru-

ção/ampliação/reforma dos prédios escolares, além da dotação de equipamentos musicais diversos, em qualidade e quantidade suficientes para o atendimento condigno dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 6).

Nota-se, afinal, que a inserção do dispositivo que tornou a Música conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, na LDB de 1996, necessitava de maiores esclarecimentos sobre as condições físicas para que o conteúdo pudesse vir a ser ensinado, e tal foi a preocupação nas discussões promovidas pela CEB. Quão mais proveitoso, e até mesmo adequado, é um trabalho de ensino de e com a Música em uma sala apropriada e com equipamentos e instrumentos musicais? É o mesmo entendimento acerca da necessidade de laboratórios de Química, por exemplo. Os estudantes podem ter acesso ao saber teórico em sala de aula, mas nos laboratórios a construção do conhecimento conta com a colaboração da experimentação realizada por eles mesmos.

Necessitando, então, de maiores direcionamentos, a Resolução nº2/2016 apontou como competência das secretarias de educação:

cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais (BRASIL, 2016b, art. 1º, §2º, VIII).

Mas a mesma Resolução levou em conta também que, quando o Parecer foi elaborado, uma segunda alteração da LDB acerca do dispositivo que incluiu a Música como conteúdo obrigatório em Arte ainda não havia ocorrido. A segunda modificação foi aquela que incluiu as artes visuais, a dança e o teatro nos conteúdos obrigatórios da disciplina — modificação ocorrida em 2016, mesmo ano de aprovação da Resolução nº2/2016. No que se refere à competência das escolas, orientou adequações de diversos tipos, observando, porém, a existência de outras linguagens que não poderiam ser prejudicadas com uma atenção exclusiva à Música. Indicou, então, que as escolas pudessem “criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas” (BRASIL, 2016b, art. 1º, § 1º, II).

4.1.3 PERTINÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No rol das subcategorias elaboradas *a priori* — e daqui para frente todas serão —, quando de nosso contato com o referencial teórico, a primeira a que fazemos menção é aquela que engloba os trechos identificados com o tema d/os motivos pelos quais é pertinente que a Música esteja presente na Educação Básica, como objeto de ensino.

Observamos a presença deste tema no Parecer nº12/2013, o que é de todo inteligível, dada a natureza do documento em expressar opinião técnica acerca de um determinado assunto. Então, se procuramos por trechos que discorram sobre o tema da pertinência da Música na Educação Básica, a presença destes trechos em um parecer é esperada.

O Parecer nº12/2013, no entanto, é um documento geral, não tratou de uma disciplina em específico — por mais que a inclusão da Música na Educação Básica ocorra, legislativamente falando, na disciplina de Arte. Ele tratou da inclusão da Música na Educação Básica como um todo.

A argumentação do Parecer nº12/2013 apresentou proximidades com o que apontamos em nosso referencial teórico acerca de a Música auxiliar no desenvolvimento cognitivo, na formação da identidade cultural, em ser uma linguagem e, desembocando em nosso objeto, conter sua historicidade.

Mesmo que o documento tenha sido elaborado para a Educação Básica, de maneira geral, apontou também para a pertinência da Música no ensino de História. O caráter de registro histórico que uma canção carrega em seus versos e música, por exemplo, não podem ser desconsiderados.

No que diz respeito à pertinência da Música na Educação Básica, o Parecer defende que

o estudo de Música impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias (BRASIL, 2013, p. 6).

Essa perspectiva vai ao encontro do que propôs Elvira Souza Lima (2010; 2015), para quem a Música pode gerar reflexão e memória de longa duração, promover o desenvolvimento cognitivo. Ainda amparados em Lima (2010; 2015), a execução de uma canção — não só do ponto de vista instrumental, mas também vocal —, requer atenção, manutenção de atenção e atenção executiva, ações ligadas aos

atos de planejar, decidir ou mudar de opinião e/ou estratégia, por exemplo, que, por sua vez, geram reflexão e memória de longa duração. Todo o exercício em torno deste conjunto de ações humanas concentra seu desenvolvimento no lobo frontal. Evidentemente podemos concluir, a partir de Lima (2010; 2015) e dos argumentos apresentados no Parecer nº12/2013, que o desenvolvimento de noções de planejamento, decisão, estratégia, atenção, reflexão e memória não são ações requeridas apenas para experiências musicais, mas também para a escrita, a leitura e o pensamento lógico matemático, por exemplo. O trecho destacado do Parecer reforça este entendimento, então, de que o estudo da Música desenvolve capacidades cognitivas não apenas relacionadas à própria área de Música, mas contribui com o desenvolvimento de saberes e capacidades relacionadas a várias áreas do conhecimento que requeiram reflexão e memória. Este constitui um dos fortes argumentos pelos quais o ensino de Música é pertinente à Educação Básica.

Ainda para Lima (2010), além de ajudar no desenvolvimento cognitivo, a Música é pertinente na educação também porque forma e afirma identidade própria, de grupo cultural e sentimento de pertença. Por vezes, ela se constitui um fator único de socialização de vida sentimental — quando se fala mais abertamente sobre os sentimentos.

Neste mesmo entendimento destacamos Cettolin (2015), que apontou a utilização da Música na educação como um elemento que proporciona conhecer o outro em sua diferença e, logo, também, conhecer a si, reconhecendo-se como diferente, sendo possível perceber nuances culturais, exercitando a alteridade, a importância da diferença cultural na experiência social humana e sua valorização.

Percebemos convergências no pensamento dessas duas autoras. Ambas defendem ser a Música elemento de socialização de sentimentos humanos e de identificação e pertença a grupos culturais. Mais uma vez o texto do Parecer parece se apoiar na discussão acadêmica quando disse que “a prática musical também contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade” (BRASIL, 2013, p. 6). Deste modo, a Música foi colocada de forma a oferecer o contato do estudante com a cultura produzida em sua cidade, em seu estado, em seus país e com o sentimento social — e também individual — presentes na composição. Tanto a cultura produzida quanto o sentimento social ou individual podem estar relacionados ao tema de uma canção, à mensagem que ela quer passar. Esta mensagem, sabemos, está ligada às intencio-

nalidades do compositor, indivíduo sujeito da História, inserido em um contexto histórico.

No entrelaçamento entre teóricos, Napolitano (2002) nos chamou atenção de como a música popular, no Brasil, ao longo do século XX, ocupou um espaço de tradutora de nossos dilemas e anseios sociais. Penna (2008), por sua vez, falou de uma linguagem musical, construída histórica e culturalmente, viva, em constante movimento, assim como diversos outros tipos de linguagem, e, portanto, presentes nas relações sociais.

As contribuições desses autores, permitem perceber a Música como uma linguagem que une o que pode ser dito em palavras com o que as melodias e harmonias ajudam a comunicar, tanto no que se refere ao contexto do compositor como dos sentimentos que tal contexto desperta. Quanto à necessidade de comunicação do ser humano — que se comunica também por meio dos sentimentos —, o Parecer nº12/2013 aproximou-se mais uma vez de autores de referência da pesquisa ao indicar que “o cérebro humano é aparelhado para comunicação e uma dessas formas é a música, que transmite sentimentos e emoções que a própria fala não consegue traduzir em palavras” (BRASIL, 2013, p. 6).

E a tudo isto se encerra no trecho em que diz a música

como uma forma de expressão humana universal, perpassa diferentes indivíduos, grupos, tempos e espaços. Também é fonte de produção e de socialização de expressões culturais particulares. Desse modo, a presença da música na história da humanidade é uma constante em todas as culturas e em todos os tempos (BRASIL, 2013, p.7).

Este trecho nos permite entender a pertinência da Música, desta feita, para o ensino de História. Por mais que o Parecer nº12/2013 não tenha discorrido especificamente sobre a Música/canção no ensino de História, este trecho nos dá a entender o direcionamento que já vinha sendo construído desde antes. Pois ao citar a Música como expressão cultural que perpassa indivíduos, grupos, tempo e espaços, ela perpassa a História da humanidade. Nesse sentido, podemos resgatar o que disse Penna sobre a música ser “um patrimônio cultural” (2008, p. 25), e assim sendo, é historicamente construída, havendo, em seus elementos constituintes, traços de seus tempos, espaços, indivíduos e grupos envolvidos em sua produção.

Assim, o uso da Música na Educação Básica, como afirmou o trecho do Parecer nº12/2013 ao destacá-la como expressão cultural e individual, pode vir a colabo-

rar com a iniciação ao método e ao pensamento histórico (NADAI, 1992), e, pareado com a influência da Nova História dos *Annales*, pode vir a ser problematizadora de narrativas, influenciadora de uma História vista de baixo, de personagens individuais (BURKE, 2011) e propulsora de contato com grupos historiograficamente esquecidos pelas narrativas pautadas em grandes nomes (MORAES, 2000). É uma direção implícita que o Parecer nº12/2013 nos fez enxergar a partir das aproximações com um referencial teórico que nos proporcionou discorrer sobre estas pertinências.

Embora o Parecer não tenha se debruçado sobre a disciplina de História — até por não se pretender tal objetivo e por não ser seu intuito, já que se trata de uma opinião técnica acerca de um dispositivo legal que colocou a Música como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte —, ainda assim ele direcionou a pertinência da Música também na disciplina de História ao citar a presença da Música como expressão humana ao longo dos tempos. Mas estas direções acerca da pertinência da Música, agora na disciplina de História, estão mais claras na próxima subcategoria, proposta a partir de outro documento federal, como vemos a seguir.

4.1.4 JUSTIFICATIVA DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os motivos pelos quais é relevante o uso da Música e da canção no ensino de História apresentados nos documentos federais considerados para a análise, aparecem relacionados ao intuito de uma investigação histórica que leve em consideração uma diversidade documental.

São duas as menções que estão presentes nos PCNs de História para o Ensino Médio sobre esse tema. Podemos observar que se, por um lado, o Parecer nº12/2013 e a Resolução nº2/2016 trataram da inclusão da Música na Educação Básica, de um modo geral, os PCNs considerados são a reunião de princípios educacionais em um documento de natureza curricular para a orientação acerca da organização dos currículos escolares para a disciplina de História no Ensino Médio. Os PCNs de História para o Ensino Médio são, inclusive, anteriores à inclusão da Música como conteúdo da disciplina de Arte na LDB e, então, mais próximos temporalmente daqueles debates apontados por nós, advindos da década de 1980 e 1990.

Ao discorrer sobre como e o que ensinar em História, os PCNs do Ensino Médio iniciaram a argumentação dizendo que

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 1999, p. 21).

Vemos neste trecho influência da Nova História, corrente historiográfica originária da Escola dos *Annales*, na disciplina de História. Afinal, conforme disse Jaime Pinsky (2018), ao se referir à disciplina de História na década de 1980, existiu a usualidade de se pensar as narrativas a partir de personagens elencados por uma seleção de “grandes nomes”, como se fossem os únicos sujeitos construtores da História. Para o autor, esta perspectiva serviria mais para um distanciamento da noção de participação da sociedade no processo histórico, favorecendo mais à alienação (PINSKY, 2018). Quando o trecho dos PCNs de História para o Ensino Médio diz que o estudo de novos temas alterou as concepções calcadas em “grandes nomes” e que, nisto, a investigação histórica passou a dar importância a outras fontes além da escrita, vemos como um entendimento influenciado pelos *Annales*, pareado com a Nova História.

Levamos em conta que os PCNs foram escritos no final da década de 1990: a mesma década em que Elza Nadai (1992) notou influências da Nova História na disciplina de História a partir de críticas muito próximas daquelas feitas não só por Jaime Pinsky (2018), como também por Déa Fenelon (2008), sobre a década de 1970 e 1980. Enquanto estes dois últimos autores apontaram para a problemática de uma História vista de cima, pautada no elenco de “grandes nomes” e narrativas construídas a partir de referenciais que não dialogavam com a sociedade, Nadai (1992) notou, no início da década de 1990, que aquilo que os outros autores apontaram, e que ela chamou de crise da História historicista, estava a causar a reconfiguração na disciplina, na pesquisa e no ensino. A narrativa da História passou a se preocupar, dentre outras coisas, com sua construção a partir de uma quantidade mais variada de fontes. Era o que já poderia ser observado em 1992 e também o que foi apontado como uma tendência com a qual a disciplina seguiria nos anos posteriores (NADAI, 1992).

Ora, os PCNs foram elaborados na mesma década da fala de Nadai (1992). O trecho destacado a seguir mostra que os questionamentos de Pinsky (2018) e Fenelon (2008) e o movimento de reconfiguração apontado por Nadai (1992) encontraram eco na elaboração dos parâmetros. Eco presente sobretudo quando os PCNs afirmaram que a investigação histórica passou a aperfeiçoar seus “métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos” (BRASIL, 1999, p. 21) e que “a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica” (BRASIL, 1999, p. 21). Trata-se de uma clara inclinação a uma História plural.

O sentido ainda é completado quando os PCNs apontaram que

Nessa vertente, as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música (BRASIL, 1999, p. 21).

Essas aproximações com as representações do mundo social, que vão além das manifestações artísticas, como diz o trecho, vai ao encontro da crítica de Fenelon (2008), assim como a tendência apontada por Nadai (1992) vai ao encontro da influência da Nova História.

Ao analisar as respostas de estudantes do curso de História, Fenelon (2008) disse, no início da década de 1980, que residia um problema nas respostas, pois indicavam haver uma separação de aspectos sociais dos aspectos econômicos. Para a autora tais respostas denunciavam uma análise de conjuntura realizada a partir de poucos elementos (FENELON, 2008), e foi para este problema, também, que Nadai (1992) apontou quando falou da crise da História historicista e que a superação desta crise contava, dentre outros aspectos, com a diversidade de abordagens e a análise documental diversificada.

Em suma, o que as autoras nos levaram a perceber é que olhar para uma História que separa aspectos sociais, pode proporcionar uma análise deficitária da experiência humana. E, em um entendimento influenciado pela Nova História, é levando em conta os vários vestígios deixados pelo homem — sejam eles documentos oficiais, mas também matérias de jornal, filmes, fotografia e músicas, por exemplo —

que essa análise potencialmente deficitária pode ser superada. Isto está presente nos PCNs de História para o Ensino Médio.

Notamos, assim, convergências entre ideias apontadas no referencial teórico e os PCNs de História para o Ensino Médio. Parece-nos pacífica a ideia da proposição de associar a Música ao ensino de História insere-se como uma renovação do ensino da disciplina, constituindo-se em uma das formas de se buscar combater o ensino tradicional, ensino pautado apenas em documentos escritos e/ou oficiais. Insere-se, também, como uma assimilação de tendências historiográficas do último quartel do século XX, no que concerne à diversidade de fontes e problematização das narrativas.

4.1.5 MÉTODO PRÓPRIO NO USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa seção, analisamos a necessidade de se levar em consideração as especificidades de cada área na proposição de método que possibilite o uso da Música. Especificidades que reclamam estudos de método próprio da área em particular, para lidar com determinados objetos e com a incorporação adequada da Música.

Entenda-se, em primeiro lugar, que a esta subcategoria, elencada *à priori*, deu-se a partir de contato com os argumentos de Bittencourt (2018a).

Lembremos da influência da Escola dos *Annales*, citada anteriormente, — problematizadora de narrativas e que prega uma aproximação da disciplina com o meio social —, a partir da qual historiadores fizeram novas perguntas e construíram novos objetos de pesquisa. Com essas novas perguntas e com novos objetos, os pesquisadores foram levados a buscar também novas fontes (BURKE, 2011), o que resultou em uma ampliação do entendimento do documento, como tudo aquilo que guarda a potencialidade de informar sobre o ser humano e sua vida em sociedade (HERMETO, 2012). Este mesmo movimento alcançou o ensino de História e, nas aulas, passou-se também a defender e a utilizar a investigação por meio de documentos diversos. Neste sentido, Bittencourt (2018a) apontou para a especificidade da análise documental no campo da História e de seu ensino, mas também para o fato de que o trabalho com fontes diversas, que não foram elaboradas para servirem de documentação histórica e/ou didática, precisa de cuidados referentes às particularidades dos documentos.

Entendemos que a autora falou sobre como os elementos constituintes de uma fotografia, por exemplo, são diferentes em relação aos elementos constituintes de uma canção. Ambos podem ser encarados como documento, fornecer informações sobre tempo, local e pessoas envolvidas em sua produção, mas entender a mensagem de uma fotografia requer domínios diferentes para se entender a mensagem de uma canção. As intencionalidades de um fotógrafo ao escolher determinado ângulo e cores, por exemplo, são compreendidas a partir de conceitos dificilmente aplicados às escolhas acerca das melodias e arranjos de uma canção pelo compositor. Os argumentos que nos aparece é que, para se entender a fotografia e a canção, é preciso estar a par de alguns significados próprios de cada área. E é nisto que consiste esta subcategoria de método próprio no uso da canção na Educação Básica: referências, nos documentos examinados, sobre as especificidades da área da Música, da Educação e também da História, em nosso caso, para lidar com uma incorporação Música na educação de forma didaticamente apropriada.

Os documentos federais analisados, então, realmente guardaram correspondência com o entendimento firmado pelo debate acadêmico de que há especificidades a serem levadas em consideração quando se decide pela incorporação da Música na Educação Básica.

O Parecer nº12/2013 dedicou páginas à inserção da Música a Educação Básica. Como mencionamos anteriormente, tal Parecer falou da Música da Educação Básica de modo geral, a partir da existência de dispositivo legal que incluiu, na LDB de 1996, a Música, não como uma disciplina, mas como conteúdo obrigatório de outra disciplina, a de Arte. Os limites desta alteração na legislação educacional nos levou a concluir que a LDB não gerou a obrigação legal de haver um professor com formação específica em Música nas escolas, mas sim um professor de Artes que também trabalhe a Música em sua disciplina. A esta característica, o Parecer nº12/2013 advertiu:

Um desses aspectos diz respeito à prática de realização de concursos com vistas à contratação de um **professor polivalente** de Arte, supostamente apto a atuar nas quatro linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música). Essa prática, no entanto, conforme indicado nas audiências, se mostra contrária às perspectivas de formação realizada em cada uma das linguagens artísticas e às demandas dos seus profissionais que anseiam por atuações docentes melhor qualificadas no ensino de Música. Assim, ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas (BRASIL, 2013, p. 2, grifo nosso).

Notemos que a polivalência foi criticada justamente por conta das exigências de formação específica para o trabalho com cada linguagem artística citada no trecho — dentre elas a Música. A discussão na CEB demonstrou contar com a contribuição de especialistas preocupados com a possível fragilidade da prática pedagógica de professores que atuariam em conteúdos diferentes os quais entraram em contato durante sua formação para trabalhar como profissionais da Educação. Em outras palavras, a polivalência foi criticada por não oferecer domínio de saberes diversos, aí incluídos métodos e técnicas específicos para os conteúdos de Música, e nisto restar deficiência no processo educativo de ensino.

Mais adiante, no mesmo parecer, o sentido foi reforçado quando se disse que para que o trabalho com a Música “aconteça, é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia” (BRASIL, 2013, p. 5). Ou seja, o Parecer nº12/2013 reconheceu, então, que não só a área da Música requer conhecimentos, técnicas e métodos próprios, mas também a área pedagógica: não basta saber sobre Música, mas também sobre como se ensina **com** Música.

A Resolução nº2/2016 estabeleceu que é competência das secretarias de educação

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música; [...] VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música (BRASIL, 2016b, art. 1º §2º).

No inciso primeiro, a preocupação em identificar profissionais vocacionados para incluir nas atividades de desenvolvimento profissional na área da Música deixa-nos entender sobre a possibilidade de utilização do pessoal técnico pedagógico ativo nas secretarias para realizar o trabalho com a Música nas escolas. A intenção do legislador parece demonstrar a urgência que o assunto requereu, visto que a Resolução só veio a ser aprovada em 2016, oito anos após a inclusão do dispositivo que dá a obrigatoriedade da Música na Educação Básica. À pergunta de que “não seria melhor contratar professores de Música?” é respondida pelo inciso sétimo, com a indicação de realização de concursos específicos para a contratação de licenciados em Música. O inciso primeiro apontou uma solução emergencial, com o devido cuidado de incluir os profissionais vocacionados em atividades para desenvolvê-los

profissionalmente na área da Música, e o inciso sétimo orientou os sistemas de ensino a abrirem concurso para preenchimento de vagas por profissionais que já tenham formação inicial no ensino de Música nas escolas.

E sobre a competência das escolas, a Resolução nº2/2016 indicou que as escolas devem

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino (BRASIL, 2016b, art. 1º § 1º).

Mais uma vez, a experiência de vocacionados e, agora, também, de mestres de saberes em Música, não foi descartada. Mas os saberes próprios da área da Música e da Pedagogia foram postos em maior grau de importância quando esses vocacionados foram citados como para incorporar contribuição.

O que podemos perceber é que aquilo que pode parecer, em um primeiro momento, uma contradição, parece-nos mais como uma forma de lidar com a urgência do assunto. Depois de cinco anos da existência da modificação da LDB na inclusão da Música como conteúdo, diante da possibilidade de escassez ou demora, talvez, na contratação de profissionais licenciados em Música, a contribuição de vocacionados parece ser bem-vinda e não uma proposição inadequada, por parte daqueles que elaboraram a Resolução nº2/2016. Quanto aos mestres de saberes musicais, a inclusão nos mostra o interesse em incorporar a contribuição de profissionais com prática musical, mesmo que não tenham formação em nível superior (bacharelado ou licenciatura). Foi um arranjo de contribuição e incorporação de saberes diante da urgência e possível escassez de pessoal com formação específica, não uma substituição do professor.

No entanto, o movimento de contratação de professores licenciados em Música para atuar neste conteúdo da disciplina de Arte abre precedente e gera a possibilidade de se reclamar a contratação de profissionais também formados especificamente nas outras linguagens artísticas citadas no texto da LDB. Esta seria uma reclamação legítima e totalmente inteligível, por motivos análogos, claro, o que ocasionou a indicação de contratação de professores licenciados em Música.

Vemos que esta é uma discussão que emerge desta aparente contradição — uma disciplina de Arte que tem a Música como um de seus conteúdos, mas que pode ser ministrada por professor de Música. É um impasse. É certo que há um impasse na discussão que não nos cabe enfrentar aqui nessas linhas, mas é de menção

necessária no sentido de apontar falhas legislativas, ou abertura de precedentes, ou ainda a necessidade de apreciação do assunto de forma mais aprofundada, pois vemos que uma resolução a este não foi apontada.

Podemos entender, de algum modo, que talvez o legislador tenha deixado essa lacuna tendo em vista os custos da contratação de professores para as quatro linguagens artísticas. Em matéria de educação pública, o pretenso equilíbrio público fiscal fala mais alto, privando assim os sistemas de ensino de recursos necessários ao financiamento das condições de funcionamento.

4.1.6 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta subcategoria está intrinsecamente ligada à subcategoria anterior, sendo um desdobramento esperado a partir da existência da outra. Enquanto aquela recorreu evidências relativas à necessidade de se levar em consideração as especificidades de cada área, que reclama domínio de métodos próprios, para lidar com determinados objetos e com a incorporação adequada da Música; esta aborda as implicações que a inserção da Música no ensino coloca para a formação do professor que vai lidar com essa linguagem em sua prática. Se um método próprio é reclamado para lidar com a Música no ensino, espera-se que seja na formação do professor que este método seja apresentado e seu domínio seja adquirido pelo profissional em formação.

De maneira direta, o Parecer nº12/2013 argumentou neste mesmo sentido quando disse que para os cursos de formação de professores desde a Educação Infantil ao Ensino Médio

Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 5).

As discussões da CEB acerca da temática guardaram coerência, uma vez sendo reclamado um método próprio para a utilização da Música na Educação, com a recomendação de que os cursos de formação de professores de Música devem se

preocupar com os conteúdos pedagógicos, ao passo que também os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas com os conteúdos da Música. Ou seja, se por um lado, para os músicos por formação, não basta saber sobre Música, mas também saber sobre como se ensinar Música, por outro lado, para os pedagogos por formação, não basta utilizar a Música no ensino, mas saber como ensinar com ela a partir das características específicas do campo do objeto que estará sendo utilizado.

E não apenas a formação inicial foi citada como passível de ter de se adequar com a inserção da Música no ensino como também a formação continuada. O Parecer nº12/2013 fez menção à formação continuada não só em relação a uma de suas necessidades ordinárias, de aprofundamento da formação inicial — que também não nos cabe aqui discorrer, por riscos de tergiversar em relação ao objeto —, mas por ela proporcionar uma reflexão acerca da prática docente — e nisto podemos nos deter por estar, sim, no fulcro mesmo do objeto. O Parecer nº12/2013 apontou que

Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico (BRASIL, 2013, p. 5).

Vejamos, então, que os saberes e experiências adquiridos a partir da prática docente são vistos pelos elaboradores do Parecer nº12/2013 como pertinentes à formação continuada também no que se refere ao ensino de Música.

Resgatemos que aqui a perspectiva de prática docente que adotamos nesta pesquisa é de ela é a prática do professor, desde suas ações relacionadas ao planejamento das atividades docentes, passando por sua execução, avaliação e reorganização, até sua reflexão, estando ela atrelada de maneira reflexiva, coletiva e intencional a um conjunto de outras práticas. Prática esta que desemboca, então, em outras palavras e em concomitância com o trecho destacado, na geração de saberes advindos da experiência docente e por ela retroalimentada.

O que o Parecer nº12/2013 nos colocou é que a socialização dessa experiência é positiva para o desenvolvimento da produção de novos saberes. Se precisamos de meios teóricos para uma prática reflexiva, consciente e instrumentalizadora da construção do conhecimento pelos educandos, precisamos também olhar para a prática. Afinal, os meios teóricos se dão, muitas vezes, por conceitos extraídos de estudos a partir de experiências empíricas (ZABALA, 1998). É preciso que olhemos

para a prática e sobre ela discutamos, troquemos experiências. O Parecer nº12/2013 não desconsiderou esta vertente.

Em consonância com o Parecer nº12/2013, a Resolução nº2/2016 não apresentou contradições nem elementos novos à discussão, apenas reforçou estes sentidos. Indicou ser de competência das escolas “promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais” (BRASIL, 2016b, art. 1º, § 1º, V); e competência das secretarias de educação, oferecer condições de as escolas realizarem seu trabalho, “promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica” (BRASIL, 2016b, art. 1º, §2º, II), além de “apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música” (BRASIL, 2016b, art. 1º, §2º, III).

No que se refere à relação entre esta subcategoria — da formação dos professores —, e a subcategoria anterior — da necessidade de se levar em consideração um método próprio na utilização da Música na Educação —, a Resolução nº2/2016 ainda acrescentou como competência das Instituições de Ensino Superior “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016b, art. 1º, § 3º, III).

Sobre este último trecho julgamos pertinente comentar a preocupação, na Resolução nº2/2016, em como a materialização do direito de se estudar Música na disciplina de Arte foi apresentado para toda a Educação Básica, e não apenas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio — o trecho cita a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporando, assim, a Música a toda a Educação Básica.

Se em um dado momento a Resolução nº2/2016 indicou que as secretarias de educação deveriam realizar concursos específicos para a contratação de professores licenciados em Música, não se desconsiderou que estes professores só alcançariam os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio — os alunos que, afinal, têm aulas com professores especialistas em uma disciplina. Uma vez sendo, estes professores contratados por concurso, licenciados em Música, eles haveriam de ter contato, em suas formações iniciais, com as técnicas e métodos de ensino de Música. Mas os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental não têm professores especialistas em uma disciplina. Era necessário

que seus professores, os formados em Pedagogia, também tivessem contato com os conteúdos acerca do ensino de Música já em sua formação inicial, e em relação a esses conteúdos os cursos de Pedagogia deviam se adequar. Os propositores da Resolução nº2/2016 estiveram atentos a esta questão.

Desta forma, garantiu-se o direito de que a Música tenha seu ensino presente em toda a Educação Básica. Afinal, como afirmou Lima (2010), se a Música melhora o desenvolvimento da capacidade cognitiva, forma e afirma identidade própria, de grupo cultural e de sentimento de pertença, e também é um fator único de socialização de vida sentimental, é pertinente, nestes sentidos, que a Música perpassasse toda a Educação Básica e se torne um elemento cotidiano em nossas escolas: que seja natural desde o início da escolarização e não um elemento novo, que talvez pudesse ser recebido com resistência ao novo, apenas nos anos finais da Educação Básica.

Uma última observação que podemos fazer acerca do que nesta subcategoria foi discutido é da ausência de uma discussão institucional — e então, talvez, de uma inclusão normativa — da presença da Música no ensino de História.

A discussão apresentada pelo Parecer nº12/2013, como já citamos outras vezes, aconteceu a partir da inclusão da Música como conteúdo na disciplina de Arte e tratou, também, sobre a Educação Básica, de um modo geral. Este entendimento é ainda reforçado pela próxima subcategoria analisada, que aborda o valor da interdisciplinaridade. O Parecer nº12/2013, então, não dá ênfase à pertinência da Música na disciplina de História — apesar de ela ainda oferecer alguns direcionamentos —, mas acreditamos que existe a necessidade de discussão sobre essa pertinência de maneira análoga. Porque a Música é apresentada como um documento a ser utilizado pela disciplina de História não apenas pela literatura acadêmica que trata do ensino desta disciplina, mas também pelos próprios PCNs de História, como mostramos anteriormente.

O que observamos é que, por um lado, os cursos de licenciatura em Música contaram com a discussão da necessidade de haver conteúdos em seus currículos acerca de como se ensinar Música, e, por outro lado, os cursos de Pedagogia também contaram com mesma discussão sobre a inclusão em seus currículos de como se ensinar com Música: para a disciplina de História possivelmente haveria de existir esta mesma necessidade apontada para a formação do pedagogo.

Se a Música — e a canção aqui está incluída — pode ser utilizada como um documento na disciplina de História, se isto é colocado pela literatura acadêmica e

pelos PCNs, os cursos de licenciatura em História não deveriam contar com conteúdos relativos a esta temática? Esses cursos contam com esta temática em seus currículos? Seria necessário haver uma discussão, como houve acerca da inclusão da Música na disciplina de Arte, para que os cursos de licenciatura em História incluíssem em seus currículos os conteúdos acerca de como se ensinar com a utilização deste documento?

À primeira pergunta, depois da construção do referencial teórico, seguida de análise de documentos normativos, dizemos que poderia ser sim, os cursos de História deveriam contar com conteúdos sobre a inclusão da Música e da canção em sua disciplina, como objeto de estudo, como documento. As respostas para a segunda e terceira perguntas, no entanto, dependeriam de outro estudo que pudesse verificar a presença ou ausência deste conteúdo nos currículos das licenciaturas em História em nosso país. Algo que nos foge, mas de menção necessária, sobretudo pelas falas dos professores, que analisaremos no próximo capítulo.

Mas continuemos com a análise da regulamentação acerca da música e da canção na escola e no ensino de História, desta feita analisando o valor da interdisciplinaridade.

4.1.7 INTERDISCIPLINARIDADE NO USO DA MÚSICA E DA CANÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Por último, a categorização da regulamentação federal para fins de análise incluiu a interdisciplinaridade, entendida como diálogo entre distintas disciplinas frente a objetos de estudos multifacetados. Esta subcategoria nos surgiu, *a priori*, a partir das menções de Napolitano (2002) em suas indicações de como se utilizar a canção na pesquisa e na disciplina de História. Façamos o resgate.

O argumento primeiro é que a canção é um documento multifacetado, composto por dupla articulação — que, por sua vez conta com seus parâmetros e, então, com vários elementos como letra, tema, intertextualidade, arranjos, interpretação vocal e harmonia. Napolitano (2002), então, apontou para a interdisciplinaridade como alternativa pertinente à análise de uma canção como um documento por conta de sua natureza multifacetada.

Minimamente podemos perceber que uma canção pode se prestar à análise de diversas disciplinas, não só como as de língua portuguesa, Música e História,

mas, para além, a depender de qual seja a canção, também de Geografia, Sociologia, Filosofia e tantas outras disciplinas podem se fazer presentes. Para se entender a canção de forma mais completa, é necessário fazer uso de conceitos advindos de diversas áreas do conhecimento humano e nisso consiste a argumentação do professor Napolitano (2002) pela interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade aqui entendida não como uma simples menção de conceitos de distintas áreas, mas como a constante busca em construir o conhecimento (FAZENDA, 2008) exercendo a prática da pesquisa por meio do diálogo entre diversas disciplinas.

Para Moraes (2000), este é um movimento totalmente inteligível, uma vez que a própria História é interdisciplinar. Afinal, professores de História buscam dialogar com conceitos da Economia, da Ciência Política e da Antropologia, por exemplo, dentre outros, ao longo do ano letivo, na lida diária com os conteúdos da disciplina. De modo análogo, aqui, nós podemos afirmar como a Música e a canção, sobretudo, se prestam a mobilizar práticas interdisciplinares. Por mais que corramos o risco de falar o óbvio frente ao conhecimento humano, interdisciplinar em si, a Música também pode tomar como referência para sua análise saberes de diversas disciplinas em seus elementos constitutivos. Ademais, ela pode estar presente por todo o currículo da Educação Básica, para além da disciplina de Arte. É assim, também, que ela aparece nos documentos analisados.

Neste sentido, o Parecer nº12/2013, apesar de ser construído a partir da inclusão da Música como conteúdo obrigatório na disciplina de Arte, indicou sua integração sistemática às diferentes áreas do currículo.

[...] o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (BRASIL, 2013, p. 5).

Podemos enxergar este trecho como um movimento positivo indicado pelo Parecer nº12/2013, pareado, inclusive, com a literatura acadêmica acerca da temática, que defende a interdisciplinaridade. E aqui lembramos o que foi exposto no referencial teórico da pesquisa, o fato de o professor Marcos Napolitano, em sua argumentação, ser a referência mais citada em nosso levantamento bibliográfico. Ou seja, não só ele, mas os demais autores que discorreram sobre a temática concordaram com a interdisciplinaridade no trato da Música e da canção e o Parecer nº12/2013 tem um entendimento pareado.

No entanto, uma crítica que podemos fazer é que, em sendo o Parecer nº12/2013 um documento de explicitação de opinião técnica acerca de um assunto no campo educacional e estando ele a indicar que a Música deve constituir em conteúdo interdisciplinar, logo que dialoga com outras disciplinas, menções a estas outras disciplinas e exemplos — ainda que breves, é claro, pela natureza do documento — poderiam ter sido feitas, para uma maior elucidação da defesa, e elas não aconteceram.

A interdisciplinaridade, inclusive, é mencionada apenas uma vez pelo Parecer nº2/2016, neste trecho que destacamos, e não com ênfase suficiente para que ela viesse a ser mencionada também na Resolução nº2/2016: a Resolução não fez menção à interdisciplinaridade. Vimos, até então, em todas as subcategorias analisadas anteriormente, que as menções feitas aos seus assuntos no Parecer nº12/2013 encontram dispositivos na Resolução nº2/2016 — apenas duas não encontraram acolhida, mas por motivos óbvios: a pertinência da Música na Educação Básica é a natureza da própria Resolução nº2/2016 em si; e a justificativa da Música no ensino de História não poderia ser matéria de uma resolução que não trata especificamente do ensino de História.

Então, por um lado, entendemos o foco sobre a disciplina de Arte dado pelo Parecer nº12/2013 e pela Resolução nº2/2016, mas por outro, a menção sobre a interdisciplinaridade no Parecer nº12/2013, mesmo que pequena, não encontrou dispositivo análogo na Resolução nº2/2016. Enxergamos o caminho para a interdisciplinaridade como uma forma de enriquecimento do processo de desenvolvimento cognitivo e um rompimento com o isolacionismo de disciplinas. Um dispositivo da natureza da Resolução nº2/2016, sem dúvida, contribuiria para a Educação Básica nesse sentido.

Mas, seguindo nesta mesma linha, a menção às disciplinas quando se fala de interdisciplinaridade, ainda que seja apenas uma menção, é feita nos PCNs de História para o Ensino Médio. Lá estamos, de alguma maneira, mais próximos ao nosso objeto, uma vez que o documento é próprio da disciplina de História.

Destacamos, nos PCNs de História do Ensino Médio, a importância dada ao recurso em uma documentação diversa no estudo de História, como instrumento para a compreensão da complexidade social. Um entendimento que vemos também pareado com o referencial da pesquisa, desta feita com o remarque da influência da Escola dos *Annales*, apontada por nós anteriormente, no que concerne à considera-

ção da pluralidade documental. Aliás, já apontamos como o próprio documento, os PCNs, estão pareados com esta influência da Escola dos *Annales*. Os PCNs disseram que com a inserção de documentos “abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral” (BRASIL, 1999, p. 22).

Vejamos que enquanto a Música foi considerada na LDB como um conteúdo da disciplina de Arte, nos PCNs de História para o Ensino Médio ela foi indicada como uma disciplina — embora não tenha esse tratamento no currículo da Educação Básica —, e foi mencionada ao lado de outras disciplinas curriculares, como a Língua Portuguesa e a Literatura. Ofereceu-se um *status* de disciplina à Música, reconhecendo seus elementos constituintes como próprios de um campo do saber diverso do campo de Arte.

No entanto, de modo geral, no que se refere aos documentos até então analisados, o que podemos dizer é que a interdisciplinaridade foi citada, mas de maneira ainda muito tímida em relação às possibilidades que ela pode oferecer à construção do conhecimento pelos estudantes.

4.2 A MÚSICA E A CANÇÃO NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO A REGULAMENTAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Os documentos aprovados no âmbito do estado de Pernambuco, levados em consideração em nossa análise, são a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, as Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio (OTMEM), os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica (PCEB) e os Conteúdos de História por Bimestre do Ensino Médio. Procuramos também por pareceres e resoluções junto à banco de dados do Conselho Estadual de Educação, à exemplo do que fizemos com a regulamentação federal, mas não encontramos qualquer desses gêneros de textos legais.

A Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008 instituiu o Programa de Educação Integral (PEI) na rede pública de ensino de Pernambuco. Uma vez sendo pressuposto de nossa pesquisa que as escolas de educação integral oferecem em seu Projeto Político Pedagógico um espaço educativo propício à ocorrência da práti-

ca do uso da canção pelo professor de História, a inclusão deste documento é pertinente para compreendermos o entendimento do Governo de Pernambuco sobre o que vem a ser educação integral.

É certo que uma lei não discute conceitos educacionais, tampouco o currículo. Nesse caso, ela institui uma política, apontando seus princípios e principais diretrizes e delega a competência de gerência para a implementação, manutenção e avaliação daquela política. Mas é no apontamento dos princípios elencados na referida lei que poderemos deter a análise, pois são eles que, ao nosso ver, instrumentalizaram a apresentação do entendimento do que vem a ser educação integral para o Governo de Pernambuco.

As Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio para História são a reunião de tópicos contendo conteúdos orientadores do que se pode estudar em cada bimestre no Ensino Médio. Os tópicos, como conteúdos, estão agrupados em eixos temáticos para serem abordados pela disciplina de História e foram organizados de acordo com uma ordem curricular que podemos chamar de tradicional, porque é temporalmente linear, observando o “modelo” quadripartite francês: primeiro se estuda a Pré-História, depois a Idade Antiga, Idade Média, Moderna e, por fim, Contemporânea. As OTMEM funcionam como direcionamentos que podem ser dados ao professor na organização dos conteúdos em sala de aula, reunidos em eixos temáticos: os conteúdos tidos como tradicionais de um dado bimestre foram organizados em eixos que os agrupam por semelhança, como relações de poder, cultura e memória e identidade e cidadania, por exemplo. As OTMEM são, portanto, uma organização do currículo de modo esquematizado e não apresentam qualquer discussão acerca dos elementos constantes em suas páginas.

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica em Pernambuco, do mesmo modo que os PCNs, também constituem um conjunto de orientações. Desta feita, como apresentado em texto pelo próprio documento, são orientações para “o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino” (PERNAMBUCO, 2013, p. 11). Em outras palavras, explicam o arcabouço normativo e teórico da prática pedagógica a ser adotada pela Educação Básica na rede estadual de Pernambuco. Dentre estas explicações, consta a importância de se incorporar sentidos e noções adquiridos ao longo da formação social dos estudantes (PERNAMBUCO, 2013). Aqui, levaremos em conside-

ração os parâmetros ligados mais diretamente ao nosso objeto, ou seja, os de História e para o Ensino Médio.

Já os Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio foram elaborados e encaminhados pela Secretaria de Educação e Esportes (SEE) aos professores para que eles os executem. Este documento se assemelha a um conjunto de planos bimestrais de conteúdo curricular muito parecidos com as OTMEM, mas com a diferença principal de que concatenaram as Expectativas de Aprendizagens, presentes nos Parâmetros Curriculares do estado, com cada conteúdo estudado, bimestre por bimestre, nas escolas da rede estadual. Não trazem também uma nova discussão, mas traduzem as orientações dos Parâmetros Curriculares do estado na ligação entre Expectativas de Aprendizagens e conteúdos da disciplina de História. Ou seja, este documento, em suma, delimita quais são os conteúdos de cada bimestre e elenca os objetivos que podem ser escolhidos pelo professor para que os estudantes alcancem no estudo de cada um dos conteúdos da disciplina.

No que se refere às subcategorias de nossa análise, assim como fizemos com os documentos da regulamentação federal, também nestes, estaduais, emergiram-nos subcategorias por conta de suas naturezas específicas, e foram duas, a saber: 1. Objetivos do Programa de Educação Integral e 2. Inserção da canção no ensino de História. Vejamos como ficou o quadro de análise temática desta categoria.

QUADRO 7 - EIXO 1, DA REGULAMENTAÇÃO ACERCA DA MÚSICA E DA CANÇÃO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: CATEGORIA 2, DA REGULAMENTAÇÃO ESTADUAL

Eixo 1 Regulamentação acerca da Música e da canção na escola e no ensino de História	Categoria 2 Regulamentação Estadual	Subcategorias	Objetivos do Programa de Educação Integral (emergente na regulamentação estadual): elenco das finalidades do Programa de Educação Integral na rede estadual de Pernambuco.
			Inserção da canção no ensino de História (emergente na regulamentação estadual): temáticas em que a canção pode ser utilizada dentro de uma dada unidade de ensino, considerando os conteúdos da disciplina de História.
			Justificativa da Música no ensino de História (<i>a priori</i>): motivo pelo qual o uso da Música e da canção é relevante no ensino de História.
			Obrigatoriedade da Música na Educação Básica (emergente da regulamentação federal): obrigatoriedade legal do ensino de Música na Educação Básica.
			Infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica (emergente da regulamentação federal): condições materiais institucionais para a realização do trabalho com Música, que requer tempo, lugar apropriado e equipamentos.
			Pertinência da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>): motivo pelo qual é pertinente que a Música esteja presente na Educação Básica.
			Método próprio no uso da Música na Educação Básica (<i>a priori</i>): necessidade de se levar em consideração as especificidades de cada área, que reclamam estudos de método próprio para lidar com determinados objetos e com a incorporação adequada da Música.
			Formação inicial e continuada de professores (<i>a priori</i>): implicações que a inserção da Música no ensino e da canção na disciplina de História colocam para a formação do professor que vai lidar com elas em sua prática. Fala-se explicitamente de professores de Música e Pedagogia, mas por analogia podemos estender aos de História.
			Interdisciplinaridade no uso da Música e da canção na Educação Básica e na disciplina de História (<i>a priori</i>): defesa de diálogo entre distintas disciplinas, com uma postura de busca frente a objetos de estudo multifacetados.

Fonte: o autor.

Como se pode observar, as subcategorias construídas *à priori* continuaram a ser objeto de atenção na leitura da documentação estadual. No entanto, das cinco propostas apenas uma se fez presente, a que se referia à justificativa da Música no ensino de História. As duas subcategorias emergentes da regulamentação federal também continuaram a ser objeto de atenção da regulamentação federal e também foram silenciadas. Deter-nos-emos, ao final desta sessão, sobre os silêncios observados quanto às estas subcategorias. Em primeiro lugar, assim como anteriormente, trataremos das subcategorias emergentes da regulamentação agora em análise, próprias dos documentos em questão.

4.2.1 OBJETIVOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os objetivos do Programa de Educação Integral (PEI) foram fixados pela lei que o instituiu, Lei Complementar (LC) nº 125/2008. A Lei definiu a instituição pública que faria a gestão, coordenação, avaliação e aperfeiçoamento do Programa, a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco (SEE-PE).

Não poderíamos desconsiderar a existência desta lei em nossa análise, tendo em vista a escolha por escolas de educação integral como campo de atuação dos sujeitos participantes da investigação. Na verdade, as escolas escolhidas o foram em decorrência dos sujeitos, pois, como explicitamos anteriormente, só nos interessavam sujeitos com atuação em escolas de educação integral — para usar os termos da legislação que as pertine. Ademais, ao considerarmos a Lei, buscamos uma compreensão sobre essas escolas, uma vez que um de nossos pressupostos é de que as escolas de educação integral da rede pública estadual de PE configuram-se em lugares propícios ao uso da canção pelo professor de História em suas atividades na escola, uma vez que têm, como veremos mais adiante, o objetivo explicitado em lei de enriquecimento cultural dos estudantes.

É certo dizer, porém, que a Lei não definiu o que é educação integral, ou melhor, não deixou explícito qual o entendimento que o Governo de Pernambuco tinha sobre o que viria a ser educação integral, no momento de sua homologação. O site da Secretaria de Educação e Esportes é que se pronunciou sobre o assunto, como colocamos em nosso capítulo metodológico, ao dizer ser a educação integral aquela que busca realizar atividades que permeiam e promovem o desenvolvimento humano em quatro dimensões (racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade),

procurando ampliar, também, as experiências culturais e artísticas dos estudantes (PERNAMBUCO, 2014a?). De todo modo, dentre as finalidades fixadas pela lei que instituiu o PEI, destacamos os seguintes incisos:

- IV - integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;
- X - promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante (PERNAMBUCO, 2008, art. 2º).

Então, o entendimento da SEE-PE sobre a educação integral, constante da apresentação do programa hospedada em seu *site* oficial, como só é de ser, vai na mesma direção do que afirma a Lei por meio dos incisos IV e X do Art. 2º no que concerne ao conceito de educação integral e às dimensões do desenvolvimento humano que ela envolve.

Ademais, podemos apontar, também, que a lei deixou explícito que há um entendimento de educação integral diferente de jornada integral. Afinal, observamos que os dois termos foram citados em um mesmo artigo com o intuito de explicar que a educação integral aconteceria em jornada de tempo integral: “O Programa de Educação Integral funcionará em jornada integral de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aula semanais e em até 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais” (PERNAMBUCO, 2008, art. 5º). Colocou, dessa forma, que a educação integral poderia ocorrer em outra jornada, integral ou regular, mas que a coincidência entre educação e jornada serem ambas integrais foi uma escolha legislativa do governo. O motivo desta escolha legislativa, é certo, não está aparente na documentação considerada para a análise.

E nossa escolha em dar destaque apenas a estes dois incisos se deu porque os demais não nos ofereceram aproximações com os objetivos de uma educação integral, porque se prestam melhor a fazer entender o viés gerencialista que se quis imprimir à educação estadual e que se faz igualmente presente no PEI. Como exemplo, podemos citar três incisos do mesmo artigo 2º, o artigo que elencou as finalidades do PEI:

- II - sistematizar e difundir **inovações** pedagógicas e **gerenciais**;
- III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;
- VI - consolidar o **modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento**

dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação PERNAMBUCO, 2008, art. 2º, grifos nossos).

Deste modo, uma crítica que podemos fazer à LC nº125/08 é que ela poderia ter se aproximado mais do elenco de finalidades de uma educação integral, para além do modo de gestão sob o qual as escolas do programa estariam submetidas. Explicitar o modo de gestão é importante. Afinal as intencionalidades do governo em instaurar um programa devem constar no documento instituidor — mesmo que tenhamos críticas a tecer acerca do gerencialismo neoliberal na educação pernambucana, mas que não fazemos por não ser nosso objetivo analisar tal objeto. No entanto, uma vez havendo o termo “educação integral” no título do programa, maiores aproximações sobre o que seria esta educação integral eram esperadas na letra da lei e não foram encontradas. Enxergamos que não foram encontradas, é claro, porque a adesão às intenções que informam concepções distintas da gerencialista não existiu na intencionalidade legisladora, no momento de elaboração da lei.

Procuramos por outros documentos governamentais que pudessem nos oferecer maiores informações sobre os objetivos da educação integral pernambucana, mas não encontramos — e também em nenhum dos outros documentos aqui considerados para a análise. Então, formamos nosso entendimento acerca da educação integral para o Governo de Pernambuco a partir dos trechos aqui destacados da LC nº125/08 e do que diz o site de sua SEE. O entendimento que conseguimos formar não nos parece como uma deturpação da educação integral, mas apenas nos leva a concluir que a Lei que instituiu o PEI parece ter procurado se preocupar mais com o modelo de gestão.

4.2.2 INSERÇÃO DA CANÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta subcategoria diz do modo como a canção deveria ser inserida no currículo de escolas do Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco segundo os documentos analisados. A proposta de inserção da canção no ensino de História surgiu em dois documentos curriculares, as Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio e os Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio.

Observamos a intenção de se associar o trabalho com a canção à temática de cada bimestre e com os conteúdos a serem trabalhados. Parece estar evidente o interesse em considera-la como um documento que retrata o tempo no qual foi pro-

duzida. A inserção da canção, no entanto, só aconteceu sob esta perspectiva, como um documento que retrata o tempo em que foi produzida. Existem outros olhares. A canção como um documento que, apesar de ter sua composição inserida em um determinado tempo e espaço, pode se prestar a comparações entre a temporalidade da composição da canção e a temporalidade do estudante. Essa é uma das outras formas de se trabalhar com a canção em sala de aula, mas que não aparece nos documentos considerados para análise.

Nas OTMEM, as canções apareceram através dos estilos e movimentos culturais aos quais elas estiveram vinculadas no momento de suas composições. Nesse sentido, ganha realce não a canção, mas o movimento a que ela se acha vinculada. A título de exemplo, o Tropicalismo foi citado, não a canção tropicalista. Vejamos.

Nesse documento, OTMEM, constatamos três referências à canção no ensino da História. A primeira encontra-se na segunda unidade do terceiro ano do ensino médio, no bimestre em que se estuda, segundo as OTMEM, os acontecimentos brasileiros e mundiais compreendidos cronologicamente entre a virada do século XIX para o século XX até a II Guerra Mundial. A inserção da canção neste bimestre contou com uma menção explícita, a de “contextualização do surgimento do Jazz” (PERNAMBUCO, 2012, p. 18), e duas menções implícitas, relativas à “popularização do rádio” e à “função cultural e o uso político do rádio” (PERNAMBUCO, 2012, p. 18).

Na terceira unidade do terceiro ano aparece uma segunda referência. No bimestre em que se previram o estudo de acontecimentos históricos situados cronologicamente entre a II Guerra Mundial e a Ditadura civil-militar brasileira instaurada em 1964. A inserção foi explícita com relação à “contextualização do surgimento da Bossa Nova” (PERNAMBUCO, 2012, p. 20) e implícita no que diz respeito à “dimensão social das manifestações culturais” (PERNAMBUCO, 2012, p. 20).

Por último, na quarta unidade do terceiro ano, ao estudar o mais recente período ditatorial brasileiro e da América Latina e também a redemocratização — considerando que ainda estamos vivenciando este processo —, indicou-se a “análise das principais produções culturais do Brasil do período da ditadura militar, relacionando-as com as condições da época: a música de protesto; a Jovem Guarda; o Tropicalismo; o Cinema Novo” (PERNAMBUCO, 2012, p. 22-23).

A seguir a apresentação visual dessas informações em um quadro.

QUADRO 8 - A MÚSICA E A CANÇÃO NAS OTMEM DE PERNAMBUCO

Ordem da referência	Local da referência	Conteúdos do bimestre	Menção explícita	Menção implícita
1 ^a	2 ^a unidade do 3º ano	Acontecimentos brasileiros e mundiais compreendidos cronologicamente entre a virada do século XIX para o século XX até a II Guerra Mundial.	Contextualização do surgimento do Jazz.	Popularização do rádio; Função cultural e o uso político do rádio.
2 ^a	3 ^a unidade do 3º ano	Da II Guerra Mundial até a Ditadura civil-militar brasileira instaurada em 1964.	Contextualização do surgimento da Bossa Nova.	Dimensão social das manifestações culturais.
3 ^a	4 ^a unidade do 3º ano	O mais recente período ditatorial brasileiro e da América Latina e também a redemocratização.	Análise das principais produções culturais do Brasil do período da ditadura militar, relacionando-as com as condições da época: a música de protesto; a Jovem Guarda; o Tropicalismo; o Cinema Novo.	

Fonte: O autor, com base nas OTMEM de Pernambuco (2012).

Estas três indicações — e, em todo o documento, não há outras ocorrências além destas — estão agrupadas com outras indicações de conteúdos que compõem o eixo Cultura e Memória. Tomemos a última menção como exemplo: dentro do bimestre em que se estuda o mais recente período ditatorial brasileiro e da América Latina e também a redemocratização, existem vários conteúdos possíveis de serem trabalhados. Os diversos conteúdos estão agrupados em eixos temáticos. Um deles diz respeito ao trabalho e relações de produção — os conteúdos deste eixo são o controle dos sindicatos, as greves dos metalúrgicos, Plano Collor e Plano Real, por exemplo. Outro eixo diz respeito às relações de poder, cujos conteúdos possíveis de

explora-lo são a implantação da ditadura de 1964, os governos FHC e Lula e a multipolarização mundial. Existe também o já referido eixo Cultura e Memória — que conta com, além dos conteúdos musicais já citados, a censura e a produção cinematográfica (PERNAMBUCO, 2012).

Já que citamos os eixos presentes em uma das unidades do terceiro ano, também fazemos uma apresentação visual, em um quadro, das informações citadas.

QUADRO 9 - EIXOS E CONTEÚDOS DA 4ª UNIDADE DO 3º ANO

4ª Unidade do 3º ano Onde se estuda o mais recente período ditatorial brasileiro e da América Latina e também a redemocratização			
Eixos	Cultura e memória	Trabalho e relações e produção	Relações de poder
Conteúdos	Análise das principais produções culturais do Brasil do período da ditadura militar, relacionando-as com as condições da época: a música de protesto; a Jovem Guarda; o Tropicalismo; o Cinema Novo. A censura e a produção cinematográfica.	Controle dos sindicatos, as greves dos metalúrgicos, Plano Collor e Plano Real.	Implantação da ditadura de 1964, os governos FHC e Lula e a multipolarização mundial.

Fonte: O autor, com base nas OTMEM de Pernambuco (2012).

Então, levando em consideração o que foi apresentado e organizado nos quadros, o que podemos observar é que, com a inserção da canção nas OTMEM, há a indicação de um estudo da História a partir de variadas fontes — corroborando com a ideia de que se trata de uma influência da Nova História das décadas de 1980 e 1990, conforme afirmou Nadai (1992). A canção, através do estudo de seus estilos musicais e movimentos culturais nos quais elas estavam inseridas, são registros históricos de seu tempo e espaço que podem se juntar a outros registros para compor o entendimento acerca de um determinado tempo. Vimos, assim, a pluralidade documental sendo contemplada pelas OTMEM.

Por outro lado, algumas observações sobre as OTMEM levam-nos a perceber a inserção da canção isolada no tempo no qual ela foi produzida. Os estilos musicais e movimentos culturais, dos quais canções fizeram parte, foram citados dentro dos

períodos temporais em que ocorreram, e a possibilidade de se comparar temporalidades a partir de uma canção (ABUD, 2005; XAVIER, 2013), porém, não foi mencionada: a canção apareceu como exemplo da produção cultural de seu tempo. Este se trata de um uso possível, sem dúvida, e não é um uso de menor valor. A crítica que tecemos não é sobre o mérito, mas sobre o fato de que foi o único uso indicado para a canção nas OTMEM. O documento curricular estadual parece desconhecer, nesse caso, os avanços do debate.

Outro aspecto a se considerar é a ocorrência de trabalho com a canção prevista apenas no terceiro ano do Ensino Médio, quando poderia estar presente por todo o Ensino Médio. Ainda, estar circunscrito apenas ao eixo Cultura e Memória, quando poderia estar presente em qualquer eixo temático, uma vez que é possível encontrar no cancioneiro informações históricas relativas ao trabalho e relações de produção e, também, relações de poder, por exemplo: em uma canção pode haver mais informações além daquelas sobre a cultura e a memória.

Este triplo isolamento da canção em um único eixo, em apenas um dos anos do Ensino Médio e, também, tendo apenas um de seus usos possíveis previstos, aparece-nos muito aquém daquilo que a canção pode oferecer como objeto de estudo, como instrumento de investigação histórica, por exemplo. Não há como negar o avanço representado na sua presença no currículo do Ensino Médio. Mas, há de se considerar as OTMEM como um objeto de ensino passível de maiores estudos por parte dos sujeitos envolvidos na elaboração do currículo.

O segundo documento que fazemos menção nesta subcategoria, os Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio, referem-se a mais de um uso da canção. Como dito, são enviados aos professores da rede pela SEE-PE para que eles executem os conteúdos de cada bimestre. Os conteúdos são apresentados em concatenação com as Expectativas de Aprendizagens dos Parâmetros Curriculares do estado — que é o que veremos na próxima subcategoria. Adiantamos que as Expectativas de Aprendizagem são compreendidas como os objetivos possíveis de serem alcançados a partir do estudo de determinados conteúdos. Com isto, o documento Conteúdos de História teria deixado de conduzir uma nova discussão, limitando-se apenas a traduzir as orientações dos Parâmetros Curriculares do estado por meio da associação entre Expectativas de Aprendizagens e conteúdos de cada bimestre.

Em suma, os Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio encerraram a música/canção no ensino de História na rede estadual pernambucana em duas ocasiões: nas Expectativas de Aprendizagem (EA) 5 e 9, que se situam no eixo 3, Fontes Históricas, conforme o quadro exemplificativo a seguir.

QUADRO 10 - EXEMPLIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR BIMESTRE PARA O ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PERNAMBUCO

1º ANO DO ENSINO MÉDIO - 4º BIMESTRE		
Eixo	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
FONTES HISTÓRICAS	1 - Contexto sociopolítico e econômico europeu no século XIV 2 - Reforma religiosa e Contrarreforma	(...) EA5 – Registrar conhecimentos históricos sobre os temas em estudo, por meio de diferentes meios e linguagens: desenhos, imagens, textos, gravações audiovisuais, exposições, canções, teatro e outros; (...) EA9 – Identificar, analisar e confrontar múltiplas abordagens históricas e pontos de vista sobre um mesmo evento, acontecimento, fato histórico produzidas e veiculadas pelos artefatos da cultura contemporânea (músicas, filmes, jogos digitais, telenovelas, sites de Internet, monumentos públicos, obras de arte, charges, cartuns, livros, entre outros); (...)

Fonte: O autor, com base nos Conteúdos de História por Bimestre para o Ensino Médio (s/d).

Vale mencionar que apesar de, no quadro, exemplificarmos com o 4º bimestre do 1º ano, estas EA se repetem em todos os bimestres do Ensino Médio, a exceção da EA 5 nos 2º e 3º bimestres do 3º ano e da EA 9 no 1º bimestre do 2º ano.

Por um lado, a EA 5 — que diz esperar que os estudantes possam registrar seus conhecimentos históricos através de diferentes meios e coloca a canção como um deles —, corrobora com Schafer (1991) quando este afirmou que em um dos usos da Música nas escolas seria o de fazer com que os estudantes pudessem criar suas próprias músicas e seus próprios feitos do seu tempo.

O autor entendeu que a música é um elemento cultural que leva o homem/a mulher a pensar sobre seu meio para nele agir (SCHAFFER, 1991). E fazer música é uma forma de alcançar isto. Podemos ver, ainda, que este entendimento de Schafer (1991) pode ser encarado como uma forma de se aproximar a História do meio social, conforme defenderam, na década de 1980, Pinsky (2018), Fenelon (2008) e Na-

dai (1992). Ao compor uma canção para fins de registro do conhecimento histórico adquirido, o estudante reflete sobre aquele conhecimento a partir de seu tempo e nele age, podendo questionar rupturas e permanências, por exemplo.

Por outro lado, a EA 9 — que diz esperar que os estudantes possam ser capazes de identificar, analisar e confrontar múltiplas abordagens históricas e pontos de vista sobre um mesmo evento a partir de diversos artefatos — corrobora com a tendência do estudo do método histórico (NADAI, 1992), influência da Escola dos *Annales* e que procura construir a narrativa a partir de fontes variadas (BURKE, 2011).

Estas são formas de um estudo de História mais pluralizado e que indiciam a elaboração do documento em questão como contendo a preocupação de que os estudantes construam conhecimento histórico de forma crítica, mais próxima de sua realidade social e menos passiva.

No entanto, questionamos a ausência dessas EA — a EA 5 nos 2º e 3º bimestres do 3º ano e a EA 9 no 1º bimestre do 2º ano. O motivo destas ausências não ficou claro. O documento não discorreu sobre seus conteúdos, apenas os organizou, agrupando em eixos as EA de cada bimestre. Estranhamente, os conteúdos dos bimestres nos quais as ausências foram percebidas, não apresentam motivos para a ausência de EA que se repetem em todos os outros bimestres. Tal constatação nos leva a questionar se a repetição das EA 5 e EA 9 em todos os bimestres aconteceu por meio de uma elaboração pouco refletida do documento, razão pela qual as EA eram apenas replicadas quadro após quadro, e a ausência tenha sido fruto de desatenção na edição, o que coloca em risco a sua consistência.

4.2.3 JUSTIFICATIVA DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta foi a subcategoria que se repetiu na regulamentação federal e na regulamentação estadual. A ocorrência de trechos com tema sobre os motivos pelos quais é relevante o uso da Música (e da canção) no ensino de História nos Parâmetros Curriculares de História (estaduais) também é de todo inteligível, uma vez que é da natureza do documento em questão, dentre outros, discorrer, mesmo que brevemente, sobre conceitos e métodos aplicados ao ensino de História, além de, sobretudo, orientar a organização dos currículos desta disciplina nas escolas.

No entanto, talvez seja necessário dizer um pouco, primeiramente, da organização do próprio documento em que esta subcategoria ocorreu na regulamentação estadual. Porque foi este o documento que elencou Núcleos Conceituais e Temáticos — que os Conteúdos de História por Bimestre chamaram de Eixos — e as Expectativas de Aprendizagem — elementos a que nos referimos na subcategoria anterior.

As Expectativas de Aprendizagem são habilidades e competências que se espera que o estudante alcance ao final do processo educativo (PERNAMBUCO, 2013). Em outras palavras, são os objetivos educacionais elencados pelos Parâmetros Curriculares de História a serem alcançados pelos estudantes. Elas são reunidas por proximidade, por semelhança, nos Núcleos Conceituais Temáticos (Os “Eixos” dos Conteúdos de História por Bimestre): as EA que dizem sobre o que estudante deve ser capaz de fazer no campo da percepção de rupturas e permanências temporais, por exemplo, estão reunidas em um só núcleo, o núcleo 2, denominado “Tempo”.

Os núcleos têm por finalidade nos ajudar a “compreender problemas do presente, [a] formarmos nossa identidade social e, assim, refletirmos e decidirmos sobre nosso agir cotidiano” (PERNAMBUCO, 2013, p. 41). Os núcleos foram distribuídos ao longo de todos os bimestres, seja lá quais conteúdos venham a ser trabalhados, e são oito.

1. Sujeito histórico: identidade e diversidade;
2. Tempo;
3. Fontes históricas;
4. Relações de poder, cidadania e movimentos sociais;
5. Organizações sociais e políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções;
6. Natureza, terra e trabalho;
7. Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias e
8. Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas.

Como dissemos, cada núcleo — que no documento dos Conteúdos de História por Bimestre são chamados de eixos — têm suas EA próprias. Em um exemplo prático, para elucidação: no primeiro bimestre do segundo ano do Ensino Médio, os conteúdos elencados são o contexto sociopolítico e econômico europeu no século

XIV e as Reforma religiosas. Neste conteúdo, cada núcleo contará com suas EA. Então o núcleo 4, “Relações de poder, cidadania e movimentos sociais”, traz as expectativas de aprendizagem acerca identificação, análise e compreensão dessas relações de poder e cidadania que podem ser estudadas a partir do contexto europeu do século XIV e das reformas (PERNAMBUCO, 2013).

Quanto a essas Expectativas de Aprendizagem, vimos na subcategoria anterior que aquelas que inserem a música/canção no ensino de História são duas, a EA 5 — que propõe que os estudantes possam registrar seus conhecimentos históricos através de diferentes meios e coloca a canção como um deles — e a EA 9 — que diz esperar que os estudantes possam identificar, analisar e confrontar múltiplas abordagens históricas e pontos de vista sobre um mesmo evento a partir de diversos artefatos, dentre eles a música (PERNAMBUCO, 2013). Sobre elas, tecemos comentários anteriormente.

No entanto, é válido lembrar que estas Expectativas de Aprendizagem aparecem no núcleo 3, o núcleo sobre as “Fontes Históricas”. Os Parâmetros em questão dizem que as fontes históricas são

consideradas as “matérias-primas da história”. [Com elas é possível **alcançar] o aprendizado** do fazer, do **produzir saberes históricos**, por meio da identificação, levantamento, leitura, problematização, seleção, interpretação e crítica, **confronto e preservação de múltiplas fontes – oral**, imagética, arquitetônica, material, escrita (PERNAMBUCO, 2012, p. 42, grifo nosso).

Podemos perceber que colocar as fontes históricas como propulsoras de aprendizado e de produção de saberes históricos através de, dentre outras coisas, confrontação de múltiplas fontes — dentre elas, fontes orais —, é a “deixa” para que a canção faça parte dessas fontes, uma vez que ela guarda sua oralidade. O reconhecimento da canção como fonte histórica vai ao encontro do que aqui debatemos por todo referencial teórico.

Se antes pudemos ver, em uma comunicação com Nadai (1992), Pinsky (2018) e Fenelon (2008), que as expectativas de aprendizagem destacadas deste núcleo 3 — EA 5 e EA 9 — possibilitam a aproximação da disciplina de História com o meio social e seguiram a tendência de ensino do método histórico e sob a influência da Nova História acerca da construção das narrativas, os dizeres dos Parâmetros Curriculares a respeito das fontes históricas confirmam este mesmo movimento. Fontes são orais, imagéticas, arquitetônicas, materiais, escritas, estão por todo o

cotidiano da sociedade e são elas que ajudam a formar o conhecimento histórico. Ao confirmar isto, colocaram não só a canção como possibilidade de objeto de estudo e instrumento de investigação, mas também outros documentos alternativos, como a fotografia e o cinema, por exemplo. Ou seja, os Parâmetros Curriculares de História em questão buscam a pluralidade documental e assim, de acordo com nosso entendimento, aproximação da disciplina com o meio social. Vemos que há paridade entre os parâmetros estaduais e os federais, pois ambos fazem este movimento de aproximação da disciplina com o meio social.

Ademais, durante o texto corrido dos Parâmetros, há confirmação disto:

Conforme foi explicitado anteriormente, o professor, ao ensinar História, incorpora à aprendizagem escolar as noções construídas no processo de socialização do estudante, no mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos etc. A constituição identitária do estudante/cidadão se faz ao longo da vida, em diversos espaços, entre eles a escola. Esse exercício exige reconhecer como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que colaboram para a criação e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poemas, canções, além de documentos impressos e textuais e de fontes iconográficas (PERNAMBUCO, 2012, p. 33).

Fala-se em canção ao final do trecho, explicitamente, mas desde antes se prepara para citá-la como fonte de informações sobre o meio social, quando disse que o professor incorpora, ao ensinar História, noções do mundo para além da escola e que as identidades são construídas com a contribuição de diversos espaços vividos. Este trecho nos parecer dar legitimidade a que elementos construídos do lado de fora dos muros da escola sejam incorporados ao ensino, e dentre estes elementos, as canções.

Com o exposto nos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio de Pernambuco, podemos inferir sobre seu viés pareado com a Nova História da Escola dos *Annales* — assim como também os PCNs, conforme já indicamos. Se a Nova História é plural em seus objetos, se ela problematiza suas narrativas através de uma busca diversificada de fontes, os parâmetros estaduais apontaram a mesma preocupação com o ensino de História. Ainda mais porque em não havendo possibilidade de, em um texto escrito, abarcar-se todas perspectivas documentais possí-

veis, o discurso de pluralidade abarca as diversas probabilidades de um objeto não citado poder ser encarado como fonte, por analogia.

4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REGULAMENTAÇÃO ANALISADA: IMPRESSÕES E SILÊNCIOS

Diante do que aqui pudemos expor, resgatemos algumas impressões para em seguida direcionarmos às nossas últimas inferências acerca da regulamentação federal e estadual consideradas em nossa análise.

Como pudemos perceber, os documentos federais analisados guardaram alguma proximidade com a literatura acadêmica. Através dos trechos destacados a partir das subcategorias de análise, apontamos a presença da influência da Nova História, da Escola dos *Annales*, problematizadora das narrativas (BURKE, 2011) e de uma diversidade documental e ensino do método (NADAI, 1992) no conteúdo dos documentos analisados. Os Parâmetros Curriculares, nacionais e estaduais, sobretudo, deixaram essas impressões mais explícitas, até por suas naturezas, de orientação de práticas de ensino e de organização curricular.

Nos documentos federais, sobretudo, a abrangência da temática da Música e da canção na escola e no ensino de História levou em consideração a grande extensão do território, a diversidade e a desigualdade regional. As orientações não foram engessadas, mas indicaram a maleabilidade possível diante da realidade nacional, sem menosprezar a complexidade da inserção da Música no ensino. As discussões expostas no Parecer nº12/2013 e as direções apontadas pela Resolução nº2/2016 corroboraram com essas impressões.

Não há dúvidas de que, nestes sentidos, houve algum cuidado nas discussões e elaborações dos documentos, com pessoal pareado à pesquisa acadêmica acerca do assunto e com conhecimento de nossas limitações enquanto nação.

A impressão deixada pela regulamentação federal é sobre o avanço na inserção da música na Educação Básica. A LDB, elaborada em meados da década de 1990, passou, através de tempo, por debates, muitos que desembocaram em sua modificação. As modificações, então, são frutos de discussões e de engajamentos de grupos sociais, profissionais da educação (e também da Música, neste caso) e políticos, resultados de anos de trabalho pelo reconhecimento da importância da Música na escola e no ensino. Esta regulamentação federal deixou evidente que o

assunto não foi tratado como de menor importância: embora não tenha estado originalmente no texto da LDB de 1996, sua inclusão em 2008 vem de debates ocorridos neste intervalo de tempo, e estes continuaram depois de sua inclusão, pela compreensão da temática e regulamentação.

Mas algumas considerações a mais podem ser tecidas, sobretudo no que se refere à regulamentação estadual considerada. Silêncios foram notados, subcategorias presentes da regulamentação federal estiveram silenciadas na regulamentação estadual.

A subcategoria da obrigatoriedade da Música na Educação Básica foi um dos silêncios percebidos na regulamentação estadual. É certo que esta subcategoria emergiu da regulamentação federal quando de nosso contato com os documentos federais, ou seja, também não foi para nós uma categoria construída *a priori*. Mas seu surgimento na regulamentação federal nos fez não descartar a possibilidade de encontrá-la em alguma citação na regulamentação estadual — este não descarte se deu, é claro, por não poder haver contradição da regulamentação estadual com a federal.

O fato de não encontrarmos evidências empíricas relativas a esta subcategoria na documentação estadual não se trata de um silêncio tão condenável, porque não se configurou contradição. É certo que em havendo uma lei federal, válida em todo o território nacional e para todo ele gerando uma obrigação, em princípio, um documento estadual não precisa gerar a mesma obrigação em seu território. Mas, este silêncio se junta a outros que, por sua vez, indicam para a ausência de apreciação do assunto para a realidade do âmbito estadual.

Porque assim como a subcategoria da obrigatoriedade da Música na Educação Básica foi silenciada na regulamentação estadual, as subcategorias de infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica e da pertinência da Música na Educação Básica também não foram encontradas evidências²¹.

Não se trata de justificar e/ou legitimar as ausências, mas de entendê-la. Uma vez havendo obrigação do ensino de Música expresso na LDB, de abrangência nacional, uma discussão estadual em relação à temática estaria pareada com a normativa federal mesmo não havendo dispositivo estadual gerando a mesma obrigação.

²¹Tanto a subcategoria que fala da infraestrutura para o ensino de Música na Educação Básica quanto a que fala sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica foram emergidas da documentação federal. A subcategoria da pertinência da Música na Educação Básica, por sua vez, é uma categoria surgida *a priori*.

Então, em relação aos três silêncios apontados, a presença dessas subcategorias na regulamentação estadual não foi descartada, a ausência é possível de ser entendida — uma vez já havendo normativas federais para o assunto —, mas, de todo modo, tais ausências denunciam uma falta maior, como adiantamos: a de discussão da temática em relação à realidade do estado.

Lembremos duas coisas. Dentre a regulamentação federal consideramos um parecer, elaborado a partir de uma discussão que ocorreu, por sua vez, depois da inclusão da Música como conteúdo na disciplina de Arte pela LDB. Lembremos também que deste parecer resultou uma resolução, também considerada em nossa análise, que elencou as diretrizes para o ensino de Música. São dois documentos de temática específica, tratam de apenas um assunto, têm abrangência nacional e, conforme indicamos no início desta seção, estes documentos não desconsideraram a necessidade de haver maleabilidade diante da diversidade e desigualdade regional. O que se esperava na documentação estadual pernambucana era uma adaptação — dentro do que permite a regulamentação federal — à sua realidade. É certo que os documentos pernambucanos considerados para a análise não tinham a temática específica da Música no ensino como sua intenção de discussão/regulamentação. Mas o fato é que procuramos pareceres e resoluções estaduais análogos aos federais e não os encontramos. A inexistência destes pareceres e resoluções estaduais denuncia que não houve discussão de adaptação da normativa federal à realidade pernambucana para o ensino de/com Música?

Permanecendo nos silêncios, a interdisciplinaridade no uso da Música e da canção na Educação Básica e na disciplina de História foi mais uma das subcategorias presentes da regulamentação federal e ausente na estadual.

Vimos que, apesar de a Música ser inserida na Educação Básica através da LDB como um conteúdo da disciplina de Arte, muitas vezes ela foi colocada propriamente como uma disciplina na regulamentação federal. Ao citar a interdisciplinaridade e a Música ao mesmo tempo em que cita disciplinas como Literatura e Língua Portuguesa, por exemplo, um documento reconhece a Música como uma disciplina, colocando no mesmo patamar das outras disciplinas citadas, levando em conta que ela contém seus saberes e métodos próprios. Quando a Música foi citada na regulamentação estadual não foi feita menção alguma à interdisciplinaridade.

Esta ausência também desemboca em outros silêncios. Se a Música não foi colocada como área de conhecimento, portanto que contenha saberes e métodos

próprios, o método próprio no uso da Música e as implicações que a inserção da Música da Educação básica colocam para a formação dos professores, outras duas subcategorias, também não estiveram presentes. Ora, essas duas subcategorias requerem o reconhecimento da Música como um campo próprio de saberes e métodos específicos a serem comunicados com saberes e métodos pedagógicos. Método próprio no uso da Música e implicações que inserção da Música no ensino tem para a formação dos professores são subcategorias que estão inter-relacionadas e ligadas à interdisciplinaridade, que reconhece a Música como disciplina. Foram, então, ausências conjuntas.

Afinal, como expomos, foram seis as ausências percebidas na regulamentação estadual. O que a constatação de todos estes silêncios nos indica?

Por um lado, como já citamos, eles podem ocorrer pelo fato de já haver menções federais. A regulamentação estadual pôde se sentir desobrigada em discutir o assunto uma vez ele já havendo sido discutido e normatizado em âmbito federal. Ou seja, já havia se gerado as obrigações para o estado de Pernambuco pelas normativas federais. Apesar que indicarmos que uma discussão à adaptação de normativas federais, flexíveis à realidade estadual, não seria de todo impertinente.

Por outro lado, estas ausências podem denunciar uma visão de que não se levou em consideração, até então e no âmbito estadual, 1. a complexidade da inserção da Música na Educação Básica, 2. sua pertinência, 3. a necessidade de discussão para incorporação, seja no currículo, seja na formação do professor, ou ainda 4. o que se refere às condições físicas e institucionais para a ocorrência de tal trabalho. Neste sentido, outros assuntos podem ter obtido maior grau de importância para o governo pernambucano.

Esta segunda hipótese nos parece fazer algum sentido em especial. Como apontamos, no momento em que falamos da lei nº 125/2008 — que instituiu o Programa de Educação Integral na rede pública de Pernambuco —, ela dedicou grande parte de seus artigos para um direcionamento acerca do viés gerencialista do programa — apresentamos, inclusive, citações neste sentido. Fizemos uma crítica quando dissemos que o programa implantado através da lei leva o nome de educação integral em seu título, mas que a própria lei não cuidou em indicar os princípios de uma educação integral sem que precisássemos recorrer a outros meios (o *site* da SEE) para compreendermos o entendimento do Governo de Pernambuco sobre o

que seria essa educação integral. Ao dividir a atenção entre a educação integral e o gerencialismo das escolas, a lei deixou prevalecer o último.

Isto, de todo modo, demonstra qual a principal preocupação do governo no momento em que a lei foi elaborada, apreciada, votada e homologada: a preocupação com a gestão foi o foco e os demais assuntos ocuparam um segundo plano e/ou sequer foram citados.

Neste direcionamento, a inserção da Música e da canção na Educação Básica e no ensino de História, encontrou, em nossa análise, grande avanço na regulamentação federal: obrigatoriedade instituída por lei, discussões acerca do assunto que percorreram anos de trabalho e resultaram em um parecer e uma resolução, abrangentes, pareados com a literatura acadêmica e maleáveis à diversidade nacional. Já no que se refere à regulamentação estadual de Pernambuco, a Música e canção, não sendo contempladas pelas preocupações gerencialistas da educação pernambucana, ficaram em uma discussão até existente, mas ainda aquém do que acreditamos ser necessário na regulamentação adaptada à realidade do estado.

5 A NARRATIVA DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES NO USO DA CANÇÃO

A análise do testemunho de professores de História, colhido por entrevista, sobre sua prática no que concerne ao uso da música constitui o objetivo do capítulo. Dar voz aos sujeitos participantes da pesquisa, valorizando sua percepção sobre o que efetivam na escola e, em especial, em sala de aula foi a alternativa encontrada diante da pandemia COVID-19, que impôs afastamento e isolamento social e, portanto, suspensão de aulas presenciais na rede estadual de ensino.

Acreditamos que o resgate de algumas informações é pertinente para a entrada neste capítulo.

Lembremos que a perspectiva de prática docente que adotamos nesta pesquisa é de que ela é a prática do professor na sua relação com os/as discentes e o conhecimento. Uma prática que vai desde suas ações relacionadas ao planejamento das atividades docentes, passando por sua execução, avaliação e reorganização, até sua reflexão. Toda esta prática está atrelada, de maneira reflexiva, coletiva e intencional a um conjunto de outras práticas (discente, gestora e epistemológica, dos conhecimentos), dentro de uma *práxis* pedagógica, e sendo por elas afetadas e afetando-as concomitantemente. Uma prática que vai além do que se pode ver em sala de aula, foi evidenciada nas falas dos professores entrevistados, que falaram de como ela acontece a partir da apropriação da temática do uso da canção, de seus motivos de escolha por este uso, do planejamento da aula, da ocorrência das atividades, dentre outros elementos constituintes.

Resta evidente, com isso, que a prática docente dos diferentes professores envolvidos na pesquisa não são iguais — e na verdade isto sequer seria esperado. Mais do que buscar semelhanças e diferenças e muito longe de se querer estabelecer um juízo de valor, a análise apresentada tem é a intenção de refletir sobre a prática, compreendendo-a, de modo que a reflexão possa proporcionar aprimoramentos: acadêmicos, institucionais, profissionais, na *práxis* e na própria prática docente.

Lembremos, também, que os três professores lecionam em escolas diferentes de municípios diferentes — Chã de Alegria, Gravatá e Vitória de Santo Antão — e que estudaram e se formaram na mesma instituição de ensino superior (IES), uma instituição privada. Estes pontos falam sobre características da formação inicial e a

influência desses elementos em suas práticas docentes. É importante iniciarmos a análise com isso em mente, mas, evidentemente, sempre retomarmos essas informações todas as vezes que julgarmos pertinente.

Por último, então, faz-se necessário explicitar que este capítulo compõe o segundo eixo da análise, o eixo da narrativa dos professores sobre suas práticas docentes no uso da canção. Este eixo, portanto, capítulo, conta com três categorias temáticas conforme explicitamos em capítulo sobre as escolhas metodológicas (no quadro 4), a saber: 1. Apropriação da temática do uso da canção pelo professor de História (análise de como ocorreu a aproximação da temática do uso da canção na aula de História na formação, inicial e/ou continuada, e em suas histórias de vida); 2. Justificativa do uso da canção nas atividades em sala de aula pelo professor de História (análise dos motivos pelos quais os professores escolheram utilizar a canção em suas atividades) e 3. A forma de utilização da canção pelo professor em suas atividades na escola (análise de como a canção é utilizada a partir da prática docente). As informações coletadas, organizadas nestas categorias, reúnem as falas dos professores agrupadas por semelhança temática e tornam a reflexão acerca da prática docente aqui apresentada mais palpável, inteligível, à luz dos referenciais teóricos levantados e também para além deles.

Seguindo o sentido exposto, começaremos, então, com a apropriação da temática pelo professor.

5.1 A APROPRIAÇÃO DA TEMÁTICA DO USO DA CANÇÃO PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A apropriação de uma temática, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional e na prática docente de um professor, pode influenciar diretamente nas maneiras pelas qual tal prática venha a ocorrer. É nisso que consiste a importância de se analisar o conteúdo das falas dos professores que orbitam esta categoria de apropriação da temática. Em suas formações e durante suas experiências de vida os professores podem ter sido apresentados ao tema da possibilidade de uso da canção em suas práticas docentes de diversas maneiras, então investigamos como essa apropriação temática aconteceu. Tal investigação pode nos ajudar a compreender os motivos pelos quais suas práticas acontecem da forma como eles nos narraram.

Já adiantamos que, ao buscar investigar esta apropriação temática, pudemos constatar a ausência na formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa não apenas do tema “uso da canção (ou da música) na disciplina de História”, mas a ausência de uma discussão sobre os ditos “documentos alternativos” de modo geral. Os três alegam não haver ocorrido tal estudo sistemático da temática em suas formações iniciais.

Conscientes deste déficit, evidenciou-se em suas falas uma sentida insegurança em relação a que referenciais teóricos sobre o tema poderiam recorrer, caso viessem a julgar necessária uma orientação acadêmica sobre como trabalhar com a canção nas aulas de História. Por outro lado, a inexistência de discussão da temática durante suas formações não configurou, para os professores pesquisados, em motivo para não se utilizar da canção: o uso existe em suas práticas e não acontece sem reflexão. Suas experiências próprias — tanto de suas carreiras profissionais quanto da troca de experiências com colegas e de suas histórias de vida e de formação complementar —, pareceram oferecer bases para um trabalho reflexivo, para a aquisição de um conhecimento a partir da reflexão de experiências próprias e de trocas com colegas, em detrimento do notado déficit na formação inicial.

Em um primeiro momento, então, os professores entrevistados foram indagados sobre se houve aproximação com a música em suas vidas, por meio de estudos formais ou não. P1 respondeu que nunca houve estudo formal em Música, mas que há músicos em sua família.

Olha. Não. Não toco, não. Apesar de ser muito fã de cavaquinho [...] gosto muito de samba, chama muita atenção, cavaquinho, mas eu não toco, não. É::: na minha família existe muita gente que toca instrumentos, eu não toco, não e também não participo de coral, não (P1, 35a, graduado em História, 12 anos de experiência de ensino).

P2, por sua vez, contou, sim, com algum estudo formal em Música.

Eu, eu, minha mãe é evangélica, né, meus pais eram evangélicos. E aí eu fui criada na igreja, né. E aí, eu sempre cantei, desde a infância. Aí, eu participava de coral, cantava no ministério de louvor, nos grupos de músicas que existiam. Com oito anos de idade meu pai me colocou para aprender teclado, mas era muito preguiçosa, sempre odiei partitura. E, assim, gostava muito do... como a gente aprende cedo, né, gostava muito [de tocar] “do ouvido”, né. Eu lembro que amava ouvir os professores, odiava partitura, não lia direito a partitura, mas escutava eles tocando. Aí aquela musiquinha básica eu pegava tranquilo. Mas, assim, sempre tive muita preguiça, viu, de, de treinar. Mas aí eu arranho no teclado. Fiz aula de teclado. Não sei tudo, mas, assim, básico mesmo, né (P2, 35a, graduada em Estu-

dos Sociais com habilitação plena em História, 14 anos de experiência de ensino).

E P3 também alegou ter havido algum estudo, porém menor que P2.

Não, tocar não toco, não, mas a música sempre, assim, sempre permeou a minha vida. Não passo um dia sem ouvir nada, não. Mas não participo, não, de coral, nem tocar em nenhum momento, não. Quando era mais jovem, acho que por volta de uns (hesitação) 12, 13 anos, eu tentei. Tem, aqui, uma sociedade musical, aqui [na cidade], eu tentei entrar, né, mas aí depois que eu vi que foi ficando muito complicado, essas coisas de colcheias, essas coisas não é para mim, não (risos) (P3, 25a, graduado em História, 3 anos de experiência de ensino).

O que vemos, então, é que a música não esteve ausente da história de vida desses professores. Embora P2 possa ter contado com um estudo formal em Música maior, de certo modo, e uma intuição musical ao tentar “tirar de ouvido” algumas melodias básicas, optou por não caminhar pela área dos estudos musicais, apesar da insistência. Mas mesmo P2 contando com uma maior experiência, ao final, os três alegaram alguns contatos bem próximos com o campo da Música. P1 com seus familiares, P2 com as experiências na igreja e na tentativa de estudar formalmente a Música e P3 em uma tentativa de estudo formal parecida. Demonstraram, assim, de alguma forma, serem abertos a acolher a Música em suas vidas e deixar que ela se faça presente — porque não, inclusive, em suas práticas profissionais.

Algo que estas falas destacadas aqui já nos apontam e que estiveram evidentes e se confirmaram ao longo de toda a entrevista, é a presença, na prática docente dos professores entrevistados, de um saber experiencial. Este saber é aquele produzido pela experiência e por ela validado, não estando presente em teorias, doutrinas ou que são apreendidos nas salas de aula do curso de graduação, porque são saberes construídos da/na prática (TARDIF, 2010). Estas falas nos adiantaram que os saberes experienciais estão presentes na prática docente investigada dos professores.

Concordamos com Tardif (2010) e, nesse sentido, entendemos que a prática docente de um professor é continuamente aprimorada, também, a partir de necessidades de adaptação e de habilidades pessoais em lidar com situações variadas, e isto vem do saber experiencial, das disposições formadas na prática ao longo de suas carreiras. Se identificamos os saberes experienciais de um professor a partir de seu estilo de ensino e personalidade profissional, por exemplo (TARDIF, 2010), as primeiras aproximações pessoais com a Música pelos professores entrevistados são

evidências de uma aparente predisposição de formação desse saber experiencial no que se refere à articulação ensino e Música.

Porque essa aparente predisposição em deixar a música se fazer presente em suas vidas nos pareceu o primeiro elemento importante para a ocorrência do uso da canção em suas práticas docentes. Pareceu-nos um indício de que se teve um olhar crítico para com elementos da vida cotidiana e se observaram as possibilidades de aproveitamento destes elementos na vida profissional. A experiência de pensar sobre Música pode ter oferecido um primeiro incentivo a pensar a Música na escola, com objetivo educacional e de aproximação com os alunos.

Até porque, em se tratando de formação inicial, os três alegaram não haver estudo sistemático da temática do uso de documentos alternativos ou da canção nas aulas de História durante seus cursos de graduação. No que se refere aos documentos alternativos, por exemplo, P3 falou que

Não. A gente tem muito na questão só documental mesmo, documento em suma, né, o documento no papel, tem nessa vertente. Agora, pra outras, nem nas disciplinas, o que é um erro, diga-se de passagem, nem nas disciplinas de prática pedagógica não tivemos relação sobre isso, não. E, assim, também não vou ser negligente ao ponto de dizer “ah, não só canção importa”, “só o filme importa”, mas eu acredito que uma reunião, como eu disse, né. É uma pena que na faculdade a gente ainda careça dessas, é::: dessas formações bem específicas, né. E::: se a gente tivesse um olhar voltado assim, para a dimensão de outros recursos que não o livro, que não os textos, enfim, a gente poderia ter um aproveitar muito, muito melhor em sala de aula em relação a esses outros recursos (P3, 25a...).

Quando discorremos sobre a canção ser um dos chamados documentos alternativos para a disciplina de História, defendemos esta nomenclatura baseados em Calissi (2003). A autora nos apresentou que a inserção da canção pode ter sido vista como algo novo na disciplina de História pelo fato de haver um costume maior de lidar com documentos escritos e/ou oficiais, e tudo o que não estaria dentro desta classificação seria visto como novo — apesar de, de fato, não serem novos, uma vez que o uso de documentos como mapas e cinema, e também a própria canção, podem ser observados desde o século XIX (CALISSI, 2003; VIANA, 2013). A fala de P3 não evidenciou qualquer visão da canção como um documento novo, uma novidade, mas uma formação pautada na preferência pelo documento escrito, “documento em suma [...] o documento no papel”, como ele mesmo disse. Ou seja, a preferência pelo documento escrito apontada por Calissi, em 2003, ainda esteve presente na formação inicial de P3 mais de uma década depois da dissertação da auto-

ra. Esta preferência parece contribuir, inclusive, com a visão de P3 de que o documento em papel seria um documento mais essencial, inferência revelada pela expressão “documento em suma”.

Mas ainda mais, essa preferência pelo documento escrito não se tratou de uma prática isolada do curso de graduação de P3. Lembremos que os três professores se graduaram pela mesma IES, e as falas dos demais não destoaram do que afirmou P3. P1, que dos três foi o primeiro a se formar, disse que

[...] acesso [à temática de] documentos [alternativos] eu tive na época da minha especialização. Na especialização. Porque na especialização tinha uma disciplina lá que era sobre justamente a História do cinema. E aí dentro dessa História do cinema a gente teve um módulo, né, de História do cinema, e trabalhamos com jornais e com fotografias, especificamente nessa temática. Então, eu tive acesso, mas não na graduação. Eu tive acesso na especialização (P1, 35a...).

Lembremos que a especialização de P1 foi em História das Artes e Religiões, e ofertada, vale mencionar, por uma IES pública da capital pernambucana, e não na mesma IES em que se graduou. Ainda, essa especialização não tratou sobre os documentos alternativos, mas os citou, jornais e fotografias, em um dado módulo de ensino dentro de um contexto maior: um curso sobre História das Artes e Religiões. Esta parece ter sido uma breve passagem pelo tema da possibilidade de trabalho com documentos alternativos em História. Breve, pontual e mencionada em determinados documentos, porque, em outro momento da entrevista, P1 demonstrou não ter tanta segurança em afirmar ser a literatura um documento alternativo, tendo segurança em colocar tal afirmação apenas sobre a fotografia e o cinema, colocando-os como principais.

[...] poderia citar também, não sei se entraria como também documentos, mas, é, os gêneros literários, como a gente citou aqui a crônica, e também acrescenta muito, né. Mas além do, do, da canção, eu acredito que os principais, a fotografia e o cinema (P1, 35a...).

A partir de nossa discussão, não há dúvidas de que a literatura, a obra literária, também é um documento alternativo a ser utilizado para a disciplina de História. Tal afirmação baseia-se no que afirmou Hermeto (2012), que reconheceu o estatuto de documento a tudo aquilo que pode informar sobre o ser humano e sua vida em sociedade. Para Hermeto (2012), as perguntas que o historiador e o professor de História fazem, transformam a produção humana ao longo do tempo em documento para a História. Entendimento, ainda, completado por Calissi (2003, p. 92), quando afirmou que “podemos dizer que tudo aquilo que é produzido pelo homem sob a in-

fluência da sociedade em que vive pode representar significados que possibilitem sua utilização como documento histórico”. Dessa forma, podemos dizer que o autor do texto literário deixa impressões de sua época pelas linhas escritas. Para citarmos apenas três casos, “O vermelho e o negro” de Stendhal, de 1830, serve de exemplo para se estudar questões da sociedade francesa na época da Restauração Bourbon, após a queda de Napoleão; já “A inquilina de Wildfell Hall” de Anne Brontë, datado de 1848, é um retrato de questões sobre os escassos direitos femininos na Inglaterra vitoriana; por fim, “Ciranda de pedra”, de Lygia Fagundes Telles, de 1954, fornece, também e por outro lado, informações sobre uma liberdade feminina que vinha sendo adquirida ao longo da década de 1950, no Brasil.

A aparente insegurança de P1, em afirmar a produção literária ser tomada como um documento para a História, parece surgir da ausência de discussão sobre os documentos alternativos em História em sua formação inicial: a possibilidade de obras de literatura virem a se constituir em documento alternativo em História não lhe havia sido apresentada. Vejamos que não houve insegurança em afirmar serem documentos a fotografia e o cinema, pois foram citados e estudados, até, em sua especialização, mas não a obra literária.

E esta insegurança em afirmar algo como documento para a História não ficou aparente apenas em P1. Ao ser confrontada com essa mesma questão, P2, apesar de se graduar na mesma IES que P1 e P3, relatou ter havido um breve contato na graduação com a temática de documentos alternativos em História. E aquele breve contato relatado foi justamente com a canção — mas disse ter ocorrido mesmo apenas em uma ocasião. P2 relatou que ocorreu muito mais como uma escolha de seu então professor em citar algumas canções como exemplos de um dado período histórico que estava sendo estudado: a presença da canção não apareceu como uma possibilidade de prática de trabalho para os então formandos, mas um exemplo da produção musical do mais recente período ditatorial brasileiro. Porque P2 disse que, de fato, não houve qualquer estudo teórico ou metodológico sobre como se utilizar da canção nas aulas de História em sua graduação.

Olha, só, eu só me recordo de uma vez, assim, um trabalho fantástico que o professor fez, de música. Que foi justamente o período da ditadura [civil-]militar. E aí ele trouxe, né, tinha alguns cantores, ele levou, e aí ele fez um repertório lindo e maravilhoso de músicas compostas na ditadura [civil-]militar. E esse foi para mim um momento mais emblemático, mas, assim, não existe, pelo menos não existiu para mim, na academia, dentro da graduação, algo que me incenti-

vasse, de fato, a utilizar a música na sala de aula, entendesse? Assim, as aulas eram muito, eram muito... assim, professores eram muito, assim, como eu posso te dizer, teóricos, né. Na verdade, é isso, eles eram muito teóricos, né, não se utilizam dessa prática, né. Mas, assim, teve esse professor que eu me lembro, assim, muito bem dele, assim, de fala magnífica, tanto que fica na nossa mente, a gente não esquece. E, assim, mas assim, “como utilizar a música”, “por que a música é importante”, “como a gente pode fazer essa prática na sala de aula”. Eu não tive, eu nunca tive isso, exceto no curso de Psicopedagogia, que a gente tem uma cadeira sobre, sobre essa questão da importância [de utilizar música]. Mas, assim, para utilizar [a música] no contexto da psicopedagogia, né, que não é necessariamente o de uma sala de aula (P2, 35a...).

Esses excertos nos remetem a uma das referências teóricas da pesquisa, a pesquisadora Elza Nadai (1992), cuja análise sobre a crise da História historicista apontou como uma das possibilidades de superação uma tendência, a partir da década de 1990, à inclusão, no estudo da História, da utilização de múltiplos documentos, dentre outros aspectos.

A inclusão da diversidade documental na disciplina de História colocava uma demanda também para a formação do professor de História: se na vida cotidiana com a disciplina é necessário levar em consideração documentos de várias naturezas, é esperado que eles mesmos, e também o preparo do profissional docente para os seus usos em sala de aula, estivessem presentes já na formação inicial do professor. Ao longo da discussão apontada por Nadai em 1992, indagávamo-nos sobre se tal tendência de presença e uso de múltiplos documentos encontraria correspondência com a formação de professores de História nas duas décadas seguintes. As falas dos professores envolvidos em nossa pesquisa, graduados pela mesma IES, cuja formação ocorreu em um lapso temporal de dez anos entre o mais antigo e o mais recente, revelaram que a diversidade documental ainda não havia sido adotada na prática formativa de tal IES, no campo da História, pelo menos até 2015.

P1 disse não haver estudo sistemático sobre a temática do uso da canção (ou sequer de documentos alternativos em História) em sua graduação, finalizada em 2005, e da mesma forma afirmou P3, com graduação concluída em 2015. Entre um e outro, P2 confirmou a ausência, citando uma menção feita por um professor de canções produzidas durante o mais recente período ditatorial brasileiro. P2 e P3 disseram, respectivamente, que os professores eram “muito teóricos” e que houve foco mesmo sobre o “documento em papel”. Estas falas, relatando experiência de cursos de formação inicial ao longo de dez anos na mesma IES, oferece-nos meios para

afirmar que a diversidade documental, em tal IES, de fato, ainda não havia sido adotada como prática formativa na IES em que os professores entrevistados se graduaram.

Em resumo, os três entrevistados afirmaram não haver estudo sistemático sobre a temática do uso da canção em suas graduações. No entanto, P1 e P2 contaram com aproximações com a temática a partir de suas especializações, cujo foco não estava na temática documentos alternativos ou de canções, vale lembrar. E essas aproximações também nos parecem ter sido muito tímidas. Porque, se por um lado, como vimos, P1 não encontrava segurança em afirmar ser a obra literária um documento para a História, P2 teve fala análoga em relação a outro elemento da cultura popular, desta vez contemporânea.

[...] o que talvez seja a prática que pode pegar, da hora, agora, é a questão da prática... eu não sei se isso vai ser um documento no futuro, mas eu acho que vai ser muito bem estudado, que é os memes, né? Talvez isso aí vai ser uma pegada do futuro, né. Eu não sei se isso vai ser considerado documentação (P2, 35a...).

O termo “meme” se refere a ideias e piadas que são difundidas pela *internet*, em redes sociais, atreladas a determinadas ideias, comportamentos, pessoas ou acontecimentos, replicando-as por meio de uma tentativa cômica de imitação visual do objeto a que se refere (HORTA, 2015). É um elemento da cultura popular contemporânea muito próximo das charges, sendo estas geralmente voltadas à crítica política e social, e elaboradas a partir de desenhos, contando com chargistas profissionais, enquanto que os memes, além de englobar características da charge, podem ser elaborados também a partir de fotos ou imagens em movimento e têm a falta de domínio técnico em sua elaboração como característica constituinte marcante.

O que falamos até então sobre a potencialidade de tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, influenciado por seu tempo e seu espaço, tornar-se documento para a História a partir das perguntas de historiadores ou professores de História (CALISSI, 2003; HERMETO, 2012), faz-nos perceber os memes também como documentos. Se eles replicam ideias, comportamentos e até acontecimentos, tais elementos replicados estão inseridos em um contexto, e foram replicados a partir da visão de uma pessoa sobre aquele determinado acontecimento, por exemplo. O meme dá uma impressão sobre o ser humano e sobre a sociedade na qual ele está inserido. Os memes que circulam na *internet* sobre o contexto político brasileiro, por

exemplo, podem fornecer informações interessantes à História sobre tal contexto. A percepção dos memes como possíveis documentos, e apenas no futuro, para P2, pode estar atrelada ao fato de que ela não contou com um estudo sistemático, em sua graduação, sobre os documentos alternativos em História.

Mas com estas falas também podemos notar algo mais. Vemos que tanto P1, com a obra de literatura, quanto P2, com os memes, exerceram uma reflexão própria sobre o estatuto de documento de tais elementos: eles não foram apresentados à possibilidade durante suas graduações, mas indicam pensar nessa possibilidade. Vemos que muito provavelmente a prática como professores de História pode ter oferecido esta possibilidade de reflexão aos dois. De algum modo houve uma reflexão sobre o estatuto de documento para os elementos da cultura popular que são observados pelos professores. Com isso, demonstram possuir um olhar crítico sobre sua prática docente, sobre tais elementos e suas possíveis utilizações. A ausência de uma discussão sobre documentos alternativos em História durante a graduação talvez apenas tenha concorrido para que não pudessem fazer afirmações com segurança a partir de suas reflexões. Ou seja, em detrimento do que podemos apontar — a partir das falas dos professores — como uma formação pautada na construção de um conhecimento histórico formulado através de poucas fontes ou exclusivamente de fontes escritas (FENELON, 2008), os professores entrevistados não negam o estatuto de documento às canções, crônicas, filmes, fotografias, literatura e memes — que foram os citados em suas falas. Apenas não houve segurança ao afirmar que alguns deles são documentos.

Como vimos, no caso da música e da canção, P1 e P2 afirmaram também haver alguns breves contatos com o tema a partir de suas especializações, e os três têm a música presente em suas vidas. Se por um lado houve ausência da temática na formação, por outro, não faltou um olhar crítico e reflexivo dos professores sobre os objetos de seu cotidiano. E, também, um saber experiencial (TARDIF, 2010) de que tais objetos podem ser de inclusão pertinente à prática educativa.

E, havendo tais breves contatos, porque foram pequenos, com o tema da canção a ser utilizada na disciplina de História nas especializações, os professores que informaram ter havido tais contatos — P1 e P2 — foram, então, perguntados sobre a literatura acadêmica acessada durante a formação. P1 citou apenas um autor.

José Teles. Assim, ele é um cara, ele é um crítico de música e ele trabalha com muita, muita assim... ele, na época, tinha um trabalho muito interessante sobre o movimento de Nação Zumbi, de Chico Science [...] os textos dele eram muito regionalizados e isso me marcou muito, [para] como trabalhar música pra um público regional, né (P1, 35a...).

José Teles é um cronista do Jornal do Commercio e crítico musical, tem sua formação em Jornalismo. A obra de Teles não se trata de uma produção intelectual de menor valor, pois gera reflexões acerca da música em nossa região. Este olhar para nós mesmos através de nossa música pode ser importante para uma apropriação cultural e/ou formação de sentimento de pertença, por exemplo. No entanto, Teles não produz a partir de pesquisas acadêmicas na área da Educação ou do ensino de História. Sua visão regionalista da música produzida no estado e na região Nordeste, como apontou P1, pode ter auxiliado para que mais de uma perspectiva de interpretação do conteúdo de uma canção pudesse estar presente nas atividades escolares elaboradas por P1, mas o autor em questão não tem um histórico de escrita voltado ao ensino de História. Ou seja, sendo este o autor que P1 teve acesso durante sua especialização, a temática da canção a ser utilizada na disciplina de História careceu de literatura acadêmica própria da área de História e de ensino de História acerca da utilização da canção na disciplina.

Mas também algo mais podemos evidenciar com a fala destacada, e levando em conta o fato de que o trabalho com a canção existe na prática docente de P1. É que parece ficar evidenciado que o contato pode se dar a partir de fontes de origem e natureza diversas, por conseguinte, não necessariamente de fontes com validação acadêmica, denotando que a formação do professor percorre caminhos nem sempre lineares, mas tortuosos.

E, mais uma vez, um movimento parecido pode ser percebido com P2. Lembremos que P2 disse não ter havido estudo sistemático sobre o tema da utilização da canção na aula de História — apenas uma menção feita por um professor quando estudava a mais recente ditadura brasileira —, que uma breve menção ao tema da canção utilizada no ensino veio apenas na especialização, mas que ainda assim “para utilizar [a música] no contexto da psicopedagogia, né, que não é necessariamente o de uma sala de aula” (P2,35a...). Ao levar em conta que a Psicopedagogia visa compreender o processo de aquisição da aprendizagem humana a partir de intera-

ções, com o apoio das áreas da Psicologia e da Pedagogia, vejamos o que P2 respondeu sobre os autores acessados durante sua especialização.

A prática de estímulo e resposta que a gente usa na música, a gente pode utilizar aquele Skinner, acho que é esse que é da Psicologia. É::: que isso, **isso é muito estímulo e resposta, que a gente utiliza na música, né. Que é utilizar o estímulo da canção, que se tem, para ter, obter a resposta, que é a memorização.** A [...] afetividade tem Wallon, ele fala muito sobre isso, né, não especificamente da música, mas **ele traz a questão do professor, de você, da pessoa aprender com sentimentos, com a questão da afetividade. E aí a gente pode utilizar isso pra música,** pra canção. Eles [os alunos] se sentem com grau de afetividade maior quando utilizo a música. A música aproxima (P2, 35a..., grifos nossos).

Vejamos que os autores citados por P2 são dois dos recorrentemente estudados na área da Psicologia da Educação. Skinner, o teórico do Behaviorismo, da análise comportamental e do condicionamento, e Wallon, da Psicologia do Desenvolvimento, teórico da empatia, do olhar a afetividade do aluno com o meio, por exemplo, para, a partir disso, preparar melhor a construção do conhecimento (PILETTI; ROSATO, 2011). No primeiro caso, com Skinner, P2 citou estímulo, resposta e memorização, e no segundo, com Wallon, uma aproximação sentimental do aluno quando se utiliza a música. Mais uma vez, não se trata de uma produção intelectual de menor valor, a contribuição e importância da Psicopedagogia e da Psicologia para a Educação são inquestionáveis, mas estes autores não falaram sobre utilização da música ou da canção no ensino de História. Ou seja, assim como P1, P2 também careceu, em sua formação, de um estudo sistemático com uma literatura própria da área de História e de ensino de História acerca da utilização da canção nesta disciplina.

Mas, para todos os efeitos, temos que destacar que P2 demonstrou capacidade de realizar aproximações entre as teorias psicológicas e suas reflexões sobre o ensino, denotando autonomia intelectual, que é, de todo modo, um objetivo buscado pela prática formativa. E vale destacar mesmo sendo uma aproximação entre teorias com conceitos, conteúdos e sentidos divergentes entre si.

Ademais, buscamos saber quais os autores consultados para além dos citados. Porque no caso de P1 e P2, alegaram haver um breve estudo com a temática do uso da canção durante suas especializações e citaram autores que não escreveram sobre o ensino de História. Já no caso de P3, houve estudo nenhum em sua formação, quer na graduação ou especialização. Então, quando é necessário recor-

rer a uma fonte que fale especificamente desta temática, do uso da canção (ou da Música) na aula de História, que fontes ou autores são consultados por esses professores?

P3 disse desconhecer esta literatura específica e nunca ter necessitado recorrer a alguma fonte teórica sobre o assunto. P2 disse não consultar autores para além dos já citados — Skinner e Wallon. Mas P1 disse contar com a experiência de colegas, até da mesma GRE.

Mmm... olha... eu geralmente, eu costumo fazer pesquisas sobre as canções que eu vou trabalhar, se essa canção já foi utilizada por outros profissionais dentro de minha área de magistério. Mas, assim, te confesso que uma literatura específica, eu sou um pouco leigo. Eu não tenho. Eu não teria o que te dizer, não [...]. Eu também encontro em grupos que a gente tem, de trocar, de **troca de experiência, profissionais dentro da rede estadual mesmo, às vezes até dentro da minha Gerência [Regional de Educação] que também trabalham e também encontram as mesmas dificuldades [de formação]** (P1, 35a..., grifo nosso).

Desta fala de P1 nos vem algo caro a esta pesquisa: a reflexão sobre a prática docente. Iniciamos capítulo de referencial teórico, embasados em Zabala (1998), tratando justamente sobre como a possibilidade de melhoria da prática docente pode ser oferecida, também, a partir do exercício da reflexão sobre ela mesma; que este esforço de reflexão pode nos fazer dispor de um referencial teórico interpretativo das situações educativas na escola. P1 pareceu fazer este movimento. Porque na falta do conhecimento de referenciais teóricos próprios da temática, P1 não abandonou a prática do uso da canção em suas aulas, mas buscou trocar experiências com outros colegas de profissão — que encontraram, inclusive, as mesmas dificuldades de P1 — para que essas experiências trocadas, pensadas e adaptadas à realidade de cada um, pudesse lhe oferecer bases para o exercício de um trabalho sempre em aprimoramento. E isto ainda corrobora com o saber experiencial (TARDIF, 2010), ao notar quais experiências podem ser exitosas em suas práticas a partir de trocas de impressões e de experiências com colegas de profissão.

Por fim, diante de toda esta ausência na formação inicial e também nas especializações relatadas, questionamos os professores entrevistados sobre a formação continuada, porque em tal conjuntura ela poderia, então, fornecer algum suporte.

É evidente que não nos cabe discorrer demoradamente sobre formação continuada aqui: trata-se de mais um daqueles temas que emerge em razão de questões emanadas dos dados empíricos, mas que a opção por seu desenvolvimento

nestas linhas poderia nos oferecer o risco de nos afastarmos demasiadamente de nosso objeto. No entanto, a formação continuada surgiu em nossas conversas e é necessário que ela se faça presente também nesta análise, porque os professores a relataram, inclusive, de formas diferentes e P2 chegou a declarar tal formação como inexistente.

P1 disse que para as disciplinas de Ciências Humanas há, geralmente, dois encontros de formação continuada por ano: um para a escolha do livro didático e outro que vem se concentrando na formação de um novo currículo para o Ensino Médio da rede estadual. Já P3 disse não existir rotina de formação continuada, que nos anos anteriores havia congressos que tratavam de um tema geral de formação profissional e que, em 2020, houve, entre julho e setembro, reuniões com alguns professores, selecionados pela GRE, para discussões sobre a formação de um novo currículo para as Ciências Humanas na rede estadual.

Vejamos que as informações fornecidas por P1 e P3 estão em certa concordância: os encontros são poucos e priorizam debater sobre o currículo. Por menos frequentes que sejam, debates acerca do currículo e de suas atualizações são importantes para a dinâmica de uma escola preocupada em sua relação com o meio social no qual os alunos têm suas vivências. Mas a questão que emerge é porque outra dimensão do currículo, a prática curricular — aquilo que ocorre em sala de aula, lugar privilegiado de concretização do currículo escolar —, não foi contemplada?

De maneira breve, a formação continuada pode ser encarada, razoavelmente, como uma articulação planejada e periódica de atividades com professores que visem atualização e aprofundamento do conhecimento docente, para o aprimoramento em avanços, renovações e inovações (GATTI, 2008). Essas atividades levariam em consideração o trabalho concreto do professor, suas demandas, em um entendimento da educação como um trabalho coletivo (NÓVOA, 2009), e, inclusive, com socialização de experiências (MARCELINO, 2015). Os relatos de P1 e P3 revelam que: 1. não há uma periodicidade — o primeiro disse que há geralmente duas por ano e o segundo que não há rotina — e que 2. as atividades podem até ser encaradas como voltadas para atualização e aprofundamento do conhecimento docente levando em conta as demandas do trabalho do professor, mas o currículo escrito é que é priorizado.

Encontros que pautam a escolha de livro didático e a reformulação do currículo e deixam de discutir outras temáticas igualmente importantes à prática docente

cotidiana dos professores da rede podem parecer restritivos. Ao serem indagados sobre a formação continuada, P1 e P3 citam estes encontros, deixando claro que tais encontros lhes são apresentados como formação continuada. Ou seja, se por um lado é certo que não podemos ficar a fazer assertivas sobre a formação continuada oferecida pela rede aos professores, por não estarmos investigando-a prioritariamente; por outro lado, ela parece não se preocupar em contemplar uma maior variedade de necessidades formativas e de atualização dos professores da rede, restringindo-a ao debate do currículo escrito. Isto posto, é claro, diante das falas de P1 e P3.

P2, diferentemente de P1 e P3, não enxerga tais encontros como formação continuada, pois até os cita, mas diz que a formação continuada não existe.

Praticamente não existe. A gente não tem formação continuada no estado. A gente tem por ano um chamado fórum, que eles trazem celebridades, né, celebridades do meio educacional e pronto, mas formação continuada especificamente na área de Humanas a gente não tem. E aí recentemente houve uma formação, mas foi da Secretaria de Direitos Humanos, e participava quem queria. Uma formação sobre gênero e sexualidade. Mas, assim, não foi diretamente da Secretaria de Educação, não (P2, 35a...).

Desta forma, P2 disse que o que é oferecido não é formação continuada em sua perspectiva, mas fóruns com palestras com quem ela chamou ser celebridades do meio educacional. Ainda completou a informação alegando uma espécie de incorporação dos professores da rede estadual em um dado encontro da Secretaria de Direitos Humanos.

Fazemos um adendo de que a aparente diferença de conteúdo entre os encontros de que participaram P2 e outros dois professores pode se explicar pelo fato de que eles lecionam em escolas de municípios diferentes. Apesar de ser a mesma GRE, as formações podem ter sido realizadas por município.

Mas, então, P2 não informou muito sobre a formação continuada, no entanto, sua visão nos oferece algumas questões acerca do tema e aponta para a carência de um estudo mais aprofundado. Os encontros oferecidos pela SEE aos professores da rede estadual apresentam-lhes a ideia de que a formação continuada necessita tratar algo mais do que metodologia de ensino do conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula? Parece haver indícios de que um entendimento mais amplo do que vem a ser formação continuada, que vai mais além da metodologia do conteúdo curricular e é perpassada por temas sociais estão presentes no ambiente escolar. E

como apontamos anteriormente, também vai além de uma discussão sobre o currículo escrito.

De todo modo, dentro dos limites desta pesquisa, o que realmente importou na fala dos professores são as aproximações que tais relatos revelaram acerca da formação continuada: uma demanda por maior variedade nos temas relativos ao cotidiano do trabalho dos professores parece não ser contemplada pelo que lhes é oferecido como formação continuada. Então não se trata de que o tema do uso da canção na disciplina de História — ou documentos alternativos em geral — seja posto de lado na formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino de Pernambuco, mas que uma variedade de temas o são. A emergência deste tema em nossa pesquisa aponta para a necessidade de outra investigação, uma nova investigação, mais profunda, acerca da formação continuada oferecida pelo Governo de Pernambuco aos professores da rede, seus princípios, seus conteúdos, seus objetivos, sua amplitude e o trabalho desta com os professores, por exemplo. Restou-nos apontar essa necessidade.

Mas com toda esta explanação, pudemos, então, concluir sobre a formação deficitária — pelo menos na IES em que os professores entrevistados se formaram — no que se refere ao tema do uso da canção na aula de História e também sobre os documentos alternativos, de modo geral. Mas pudemos concluir também sobre o olhar crítico desses professores sobre os elementos culturais cotidianos e suas possíveis utilizações na sala de aula, pelo objetivo didático, educacional. Porque, em primeiro lugar, os três professores têm na música um elemento constante em suas vidas, em maior ou menor grau, mas de forma alguma inexistente; e em segundo, que a formação deficitária sobre a temática pode oferecer insegurança em relação a que referenciais teóricos recorrer quando se julgar necessário, mas que as experiências profissionais — próprias e de colegas de profissão, e também suas histórias de vida em contato com a música —, ofereceram a possibilidade de um olhar reflexivo e questionador sobre o objeto e suas possibilidades de uso na prática docente. Isto fortaleceu nosso entendimento acerca da formação do saber experiencial (TARDIF, 2010) e de como a prática docente profissional de um professor não se encerra na formação inicial acadêmica, mas é constantemente aprimorada em sua vivência e no exercício de seu trabalho.

Como partimos nossa análise, para torna-la inteligível, do sentido desta reflexão acerca de um elemento do cotidiano sendo trazido para a escola pelos professo-

res, será completado na próxima seção. Veremos que existem intenções educativas na inserção da canção nas aulas de História, que o elemento não se faz presente pelo gosto pessoal do professor, mas pela intenção em ajudar o aluno a aprender.

5.2 JUSTIFICATIVA DO USO DA CANÇÃO NAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Diante da ausência de um estudo sistemático com a temática relativa ao uso da canção na disciplina de História na formação inicial dos entrevistados, emerge então a questão: quais seriam os motivos apresentados pelos professores participantes da pesquisa, para trabalharem com a canção? É sobre isso que discorreremos a partir de agora: os motivos apresentados, em suas falas, pelos quais a utilização da canção é pertinente ao seu trabalho docente; por que se escolheu utilizar a canção?

Evidenciou-se que não há um único motivo. As falas revelaram que os professores enxergam o trabalho com a canção ter o potencial de promover: o aumento da capacidade crítica dos alunos, a aproximação do professor com seus alunos através da afetividade, o exercício de concentração, a contextualização histórica e a apropriação cultural.

A escolha por cada professor do uso da canção se relevou conscientemente intencional, pensada de acordo com os objetivos de cada atividade em específico. Porque os usos são diversos, nenhum professor disse usar a canção sempre da mesma maneira. Isto ficou evidente, também, porque nenhum dos professores apresentou apenas um motivo para se utilizar da canção em suas atividades na escola; e o motivo diverso desembocou em um uso diverso. No entanto, algo articulou todas as falas sob um propósito em comum: o objetivo último é ajudar o aluno a aprender. As escolhas são pautadas neste objetivo, a atividade é sempre pensada em razão da promoção do aluno e nisto consiste a principal característica de suas escolhas.

P1 demonstrou uma dupla preocupação. Alegou que utiliza a canção por acreditar em sua contribuição para uma formação crítica do aluno quando disse “[...] que o ponto da importância é a questão da criticidade: aumentar a capacidade crítica dos alunos na área de Humanas” (P1, 35a...). Aqui já podemos observar uma aproximação entre a justificativa de uso da canção nas atividades em sala de aula com o que se costuma sustentar ser uma das principais finalidades do ensino de História,

que é o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno. É uma preocupação de alinhamento primeiro entre sua escolha pelo uso da canção com a finalidade da disciplina.

Este mesmo sentido ainda foi completado ao P1 dizer sobre como é feita a escolha.

Ou por ser uma música já:: tradicionalmente usada pra aquele conteúdo ou pra aquela disciplina, ou então uma música que eu considere que seja um elo de ligação entre... eu, né, entre o professor e o aluno. Como assim? Não pode ser uma música de um gosto musical específico meu, porque senão provavelmente não vai atingi-los de uma maneira tão impactante. E também não pode ser somente de um gosto musical deles, porque aí também um desconhecimento meu pode atrapalhar na aula (P1, 35a...).

Estas falas de P1 entraram em concordância com alguns pontos apresentados por nós, anteriormente, em nossa discussão teórica sobre o tema.

P1 tem uma preocupação de que a escolha da canção — ou música, como nomeou — não seja pautada apenas em seu gosto musical. Vimos que Napolitano (2002) chamou a atenção para isso, quando disse haver o risco de se generalizar aspectos parciais e de se interpretar uma conjuntura social a partir de uma canção que corresponda apenas a uma parte do todo, mas que foi escolhida segundo os gostos do pesquisador ou professor. Ou seja, para Napolitano (2002), fazer parte do gosto musical do pesquisador/professor não faz com que uma canção, necessariamente, dialogue com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. É certo que a preocupação apresentada por P1 é de que a canção possa estabelecer um diálogo entre ele e seus alunos, mas, mesmo desconhecendo a literatura de Napolitano, sua postura entra em uma coincidente concordância com o autor.

P1 relevou, então, que este cuidado — em não pautar a escolha da canção a partir de seu gosto musical —, é para que a canção, sendo tão próxima apenas de seu gosto pessoal, não esteja distante dos alunos, pois assim não os impactaria. Com isso, P1 comunicaria sua prática com os dizeres de Freire (2002), quando o autor afirmou não haver docência sem discência. Em outras palavras, Freire (2002) falou sobre como o educador democrático se importa com a formação crítica, criativa e investigativa de seu aluno, e que existe uma interação e inter-relação com o professor. Com isso, o autor argumentou que a prática docente, a prática do professor, acontece não para o próprio professor, mas para o aluno. P1 disse claramente que se importava em “aumentar a capacidade crítica dos alunos” (P1, 35a...), e que um

dos critérios de escolha para a canção é que ela seja um “elo de ligação [...] entre [eles] o professor” (P1, 35a...). Mostrou, assim, sua prática ser voltada para os alunos, pensada neles e preocupada com suas formações, interações e inter-relações, como afirmou Freire (2002) ser a prática de um educador democrático.

Ainda mais, P1 parece querer afetar o aluno com o uso da canção, para que o educando desenvolva, por meio da leitura da canção, a criticidade. Essa intenção confirma, também, o que disse Souza (2009) sobre as práticas docente e discente estarem em um complexo, a *práxis* pedagógica, na qual ambas se inter-relacionam, afetando-se mutuamente e tendo objetivos em comum. A escolha relatada de P1 existe para que haja um movimento crítico por parte do aluno — e P1 enxerga esse movimento. E uma vez P1 observando este movimento, sua prática teria uma sinalização de êxito, a qual pode se aprimorar. Observamos isto, sobretudo e também, quando P1 foi além e afirmou:

A condição de debater com opiniões diferentes. Isso também é importantíssimo pra mim. E eu percebo que a música, às vezes, traz isso, **porque ela não traz somente uma visão.** Eu me lembro muito de uma música que eu utilizei, é uma música de Gabriel, Gabriel, o Pensador, que é aquela música “Até Quando?”. É uma música bastante conhecida dele e levou a minha turma [a falar] sobre um debate, muito interessante, sobre a realidade DELES. Em relação à visão que eles têm de justiça, de polícia, de bandido. E::: isso pra mim, quando eu troco experiência com algum colega, **a gente percebe que acontece muito a evolução na capacidade crítica deles** (P1, 35a..., grifos nossos).

Ao dizer “A condição de debater com opiniões diferentes” (P1, 35a...), P1 entrou em concordância com Cettolin (2015), quando a autora argumentou que, a partir da troca, no debate musical, é possível conhecer o outro em sua diferença, logo também conhecer-se a si mesmo, reconhecendo-se como diferente e respeitar as diferenças. P1 evidenciou isto, também, ao dizer que a música, muitas vezes, pode trazer mais de uma visão sobre o que está sendo falado, e essa variedade pode ser percebida pelos educandos durante o debate sobre a canção — citando, inclusive, um exemplo neste sentido, com a canção de Gabriel, o Pensador.

P1 ainda citou uma possibilidade de debate acerca da sociedade, e finalizou sua fala colocando-o como um indício do aumento da capacidade crítica do aluno. Ou seja, essa dita capacidade crítica, para P1, passa, também, por uma leitura reflexiva da sociedade na qual o aluno está inserido. Isto reforça não apenas a ideia de que a docência de P1 tem atividades pensadas para a formação de seus alunos e

há uma inter-relação na qual ambos se afetam — conforme sustentam Freire (2002) e Souza (2009) —, mas também de que P1 procura, com a canção, prepará-los para uma vida reflexiva em sociedade. A capacidade crítica do aluno buscada por P1 aparenta ter o objetivo de prepará-lo para refletir sobre a sociedade na qual está inserido.

A fala de P2, por sua vez, não ficou muito distante destes sentidos que apontamos em P1. Vejamos:

Aí, agora assim, eu gosto de trazer canções... por exemplo, quando a gente está falando da ditadura militar, de praxe, a gente traz, né. Mas, assim, eu gosto muito do momento sentimental, né, de trazer músicas que, que quando, sabe, por exemplo, aquela de... Ah, não sei, não sei nome de música assim não, sou péssima, mas ela fala “desejo que você tenha a quem amar” [Amor pra recomeçar], e gosto muito de usar a música de Lenine, Paciência. São músicas assim, que, que mexe muito, né, com a percepção, com a questão da::: de pensar sobre si mesmo, né, pensar sobre o outro, a questão da empatia, eu gosto de fazer muito isso, né. Eu acho que eu penso mais nisso quando trago uma música do que, às vezes, conectar diretamente ao conteúdo (P2, 35a...).

Tanto P1 quanto P2 disseram se preocupar com o conteúdo curricular a ser trabalhado na sala de aula, mas P2 afirmou que se preocupa muito mais com questões como introspecção e empatia nos alunos — coisas que vê como potencialmente instrumentalizadas pela música. Isto não só revela, em P2, uma prática voltada para o aluno, na qual suas escolhas são voltadas para às aprendizagens sociais do educando (FREIRE, 2020), mas revela, também, uma prática voltada para a formação do aluno empático — em relação ao outro —, e reflexivo — em relação a si mesmo.

Tal característica poderia ter sido influenciada por sua formação em Psicopedagogia, inclusive. Afinal, como vimos anteriormente, P2 contou da influência de Wallon, o teórico da empatia (PILETTI; ROSSATO, 2011), quando escolhe utilizar a canção, e revelou essa influência em sua fala destacada anteriormente em “a questão [de] aprender com sentimentos, com a questão da afetividade” (P2, 35a...). Desta forma podemos observar como aspectos de uma formação específica de P2 estão presente em seu modo de pensar a Educação e de realizar sua prática docente. Vemos, então, a influência de toda a história formativa de um professor em sua prática, como sua formação influencia em seu trabalho e em suas reflexões sobre ele e não se encerra na formação inicial.

Observamos, assim, que, de algum modo, P2 procura despertar em seus alunos valores importantes, porque fundamentais, à vida em sociedade — pensar em si e pensar no outro. Qual seria o propósito dessas atitudes senão o conviver melhor consigo e com os outros? Seriam estes, então, os objetivos afetivos, ou atitudinais, que também podemos observar nos argumentos de Zabala (1998). Estes chamados conteúdos atitudinais não deixam de fazer parte dos conteúdos curriculares, porque se a escola procura preparar os alunos para uma vida em sociedade, não pode faltar, na experiência escolar, o contato com valores básicos a esta vida em sociedade (ZABALA, 1998) e despertar a empatia, um objetivo de P2, é um deles.

P2 ainda caminhou por mais uma vertente. Ao recordar da fala dos formadores em seu curso de especialização, comentou: “[...] lembro muito que eles falavam, né, da questão da importância da música [...] para aguçar concentração, essas questões assim, né” (P2, 35a...). Lembremos do que falou Lima (2010; 2015) sobre o estudo e o treinamento musical desenvolverem uma área do cérebro própria às ações humanas que requerem atenção executiva e memória, porque o exercício musical requer atenção, manutenção do estado de atenção e atenção executiva, tudo isto requerendo, sempre, concentração. Ou seja, o exercício com a música é um exercício de concentração. P2 demonstra ter esta consciência quando revela lembrar da importância da música para aguçar concentração e citar esta fala quando conversamos sobre os motivos pelos quais a canção se faz presente em sua prática.

Com tudo isto, vemos que P2 não se afasta daquela preocupação apontada a prática de P1, de organizar seu trabalho e refletir sobre ele a partir da intenção de ajudar o aluno a aprender, de estar próximo a ele e lhe afetar de alguma forma.

Já P3 focou suas justificativas de uso da canção por ela ser, em sua opinião, aprazível ao estudante, por ser um instrumento de contextualização histórica e por proporcionar, ao aluno, mais um contato com a cultura produzida no país.

[...] a gente tem aquela questão de estudante, né, que filme de ação é muito mais atrativo, por exemplo, que um filme que trate sobre Literatura, que trata sobre História, é:::, e aí fica “ah, não, mas é muito chato, muito isso, muito aquilo...”. A canção é menorzinha, a canção é a mais **aprazível** da gente trabalhar [...]. E assim, **[escolho trabalhar com canção] pra justamente se tornar a aula mais dinâmica, tornar a aula mais compreensiva, e um amor, também, pela música, por artistas [...]. Não vou ser aqui negligente e dizer que vou trazer uma cultura, né, porque cultura a gente sabe que tem múltiplas formas.** Mas pra que os estudantes, eles se adaptem, porque, em relação à música mesmo eu verifico que... até eu, em algumas partes, né, a gente fica muito centrado no que vem de fora,

vamos supor assim, né, músicas internacionais. **E quando a gente traz alguma artista, algum cantor nacional, eles podem se perguntar “mas nunca ouvi?” ou “ouvi vagamente” e ainda podem ir atrás das referências** e podem procurar entender o contexto em que está sendo colocado (P3, 25a..., grifo nosso).

Em um primeiro momento, P3 demonstrou preocupação em manter o interesse do aluno, uma vez que, em sua observação, filmes concebidos a partir de obras de Literatura ou de eventos históricos são pouco atrativos a eles, enquanto que a canção é menor e mais aprazível. Desta forma P3 também demonstrou — assim como P1 e P2 — uma preocupação em realizar sua prática pensando no que é melhor para o aluno: querer manter a atenção do aluno com algo mais breve, mais aprazível e tornar a aula mais dinâmica. É mais uma confirmação, em nossos dados empíricos, de que não há docência sem discência (FREIRE, 2002) e inter-relação das práticas docente e discente (SOUZA, 2009), porque a prática do professor é pensada na relação com o aluno.

Em segundo lugar, P3 alegou procurar ampliar o universo cultural de seus alunos. Como vimos anteriormente, o estudo com música é capaz de dar acesso à uma “maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a Música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa” (PENNA, 2008, p. 25). P3 julga que o acesso às músicas internacionais é recorrente e, com isso, busca inserir artistas nacionais em suas aulas para também proporcionar ao estudante um contato com mais elementos culturais, desta feita, artistas nacionais. Vejamos que P3 reconheceu que seus alunos têm acesso à cultura quando se trata de música, pois disse que não seria negligente dizendo “que vou trazer uma cultura, né, porque cultura a gente sabe que tem múltiplas formas” (P3, 25a...). Mas P3 destacou que é uma cultura estrangeira e que, em sua perspectiva, seus alunos precisam ter mais contato com a cultura nacional, que, muitas vezes, ainda não conhecem. Ou seja, P3 não tenta negar uma expressão cultural — a música internacional — para substituir por outra que acredita ser mais adequada, mas, sim, procura ampliar o universo cultural do estudante. A postura de P3 não é de um choque de gerações, na qual uma descarta o que é produzido pela outra, mas sim uma postura em que o contato ampliado com uma produção cultural é positivo para a formação humana.

Ainda mais, P3 finalizou dizendo que, em havendo apresentação de um artista nacional e se o estudante vier a estranhar o fato de não conhecer tal artista, existe

a possibilidade de o estudante ir atrás de mais referências. Mais uma vez voltamos aos dizeres de Freire (2002) sobre o educador democrático. O autor se referiu ao educador democrático, dentre outros atributos, como aquele que leva em consideração a interdependência entre ensino e pesquisa. Essa interdependência entre ensino e pesquisa propicia a superação do que Freire chamou de curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, que é quando se busca sair do senso comum através de uma prática investigativa, dentre outras (FREIRE, 2002). P3 prevê esse movimento quando apresenta aos seus alunos um artista nacional, pois acredita que a curiosidade dos alunos acerca do desconhecido pode fazer com que eles pesquisessem mais sobre aquele artista, ajudando, inclusive, na ampliação cultural.

Por fim, P3 ainda direcionou a escolha de se trabalhar com a canção por conta de uma preocupação com a contextualização histórica do conteúdo.

Uma contextualização maior. Além do conteúdo programado que a gente tem pra sala de aula, a canção ela pode trazer cada vez mais alguns conhecimentos tanto na análise literária das letras quanto também no próprio contexto em que a gente esteja trabalhando. Então seria uma abrangência maior à própria contextualização do conteúdo (P3, 25a..., grifo nosso).

Por “uma contextualização maior”, entendemos que P3 enxerga a canção como mais um elemento “contextualizador” da conjuntura histórica que estiver sendo estudada. Vejamos que assim como P1 e P2, também há uma preocupação com o conteúdo curricular programado para a disciplina, mas P3 acrescentou que, com a canção, mais conhecimentos podem ser formados, através da análise literária da letra e do retrato que a canção pode estar imprimindo do contexto estudado.

Com tudo isso, vemos que há diferenças entre as práticas docentes dos três entrevistados — algo esperado, evidentemente. Mas também que existem semelhanças entre eles. A maior semelhança é a escolha no uso da canção nas atividades em sala de aula para proporcionar um maior desenvolvimento do aluno, seja desenvolvimento crítico, emocional, social e/ou cultural. A prática docente dos professores demonstrou estar voltada aos alunos e continuamente preocupada com seu desenvolvimento a partir de seus objetivos educativos.

Ao levar em consideração que a escolha sobre a seleção de conteúdos e o elenco dos objetivos didáticos a serem alcançados pode revelar qual a função que o ensino tem para o professor (ZABALA, 1998), o que aqui expusemos demonstra que os professores entrevistados têm a função do ensino, também, como própria para

formar cidadãos críticos, cultos e com valores básicos à vida em sociedade. Revelou-se, também, para além do que já dissemos sobre esta prática docente voltada ao aluno, a demonstração de ela ser pensada para tornar o processo de aprendizagem educacional mais leve, dinâmico e significativo. Esta evidência aparece sobretudo quando P1 se preocupa com a canção ser um elo de ligação entre professor e aluno, quando P2 busca se comunicar com os sentimentos deles e, por fim, quando P3 aponta a música como um elemento cultural mais prazeroso de se trazer para a sala de aula.

No mais, o desenvolvimento da sensibilidade que a experiência musical pode oferecer ao ser humano parece encontrar, nos professores entrevistados, uma correspondência com a noção de ensino e a aprendizagem. Se na prática cotidiana de pensar a Música os sentimentos podem passar por um processo de reflexão, estes elementos estão presentes na prática docente dos professores envolvidos na pesquisa, que têm, como vimos anteriormente, uma aparente predisposição em inserir a música — elemento constante em suas vidas — na escola.

5.3 A FORMA DE UTILIZAÇÃO DA CANÇÃO PELO PROFESSOR EM SUAS ATIVIDADES NA ESCOLA

Analisaremos, nessa seção, as falas dos professores participantes da pesquisa acerca de suas atividades com o uso da canção, os planejamentos, os recursos que se lança mão, enfim, as falas sobre a utilização da canção na sala de aula. Uma vez que não houve, como já dissemos, a possibilidade de observar a prática docente *in loco* — atividades presenciais nas quais os professores se utilizassem das canções em suas atividades —, deixamos que eles mesmos falassem de suas práticas. São as impressões mais próximas daquilo que pode ser observado em sala de aula, já que as falas anteriores estão mais relacionadas àquilo que não se vê explicitamente nela.

Inicialmente, é possível já notar a concordância com o que foi exposto no que se refere, sobretudo, ao fato de os professores pensarem as atividades a partir dos objetivos de ajudar o aluno a aprender, de desenvolver um cidadão crítico e com valores sociais de convívio.

Toda essa prática e a ligação lógica entre o que foi apresentado até então com o que é possível ver mais explicitamente em sala de aula ficou evidente na nar-

rativa dos professores. Narrativa essa centrada em elementos como os motivos pelos quais se escolhe uma canção, o modo de uso diverso em sala de aula ou em outras atividades, a prática interdisciplinar, enfim, todas as escolhas feitas pelo professor sobre suas atividades na escola com a canção e o modo como essas atividades acontecem em suas conduções. Insistimos: revelam, mais uma vez, uma prática voltada ao aluno, para que ele participe, questione, reflita, sinta e aprenda.

Essas evidências começam a ficar presentes já pelos critérios de escolha.

Para se escolher uma canção, P1 falou da representatividade que ela deve apresentar acerca do assunto que vai tratar com os alunos e também voltou a citar o que ele chamou de elo de ligação, entre professor e aluno.

Um critério que eu sempre costumo usar é o critério de importância, é::: daquela, daquela letra dentro do conteúdo em que eu tô trabalhando. **Associação do que a letra traz pra dentro do meu conteúdo.** Esse é meu primeiro critério. [...] É no que a letra traz como reflexão, como oportunidade de nova visão de mundo. [...] É::: como... na área de História, eu... gosto muito de **focar no contexto histórico da música, QUANDO ela foi feita, com que objetivo ela foi feita e qual a função dela hoje.** Então é mais a questão [...] da interpretação da letra. **O que o autor quis quando ele escreveu tal letra?** O que o autor diz. [...] O segundo critério é que a música, a canção, **ela possa ser um elo de ligação, como eu falei lá no início, entre professor e aluno.** Esse elo de ligação é bem interessante. Então, existem músicas que são da minha geração, mas que meus alunos acompanham e existem músicas que são da geração deles, mas que eu também posso acompanhar. Esse elo de ligação, essa PONTE, é um critério que eu uso (P1, 35a..., grifos nossos).

As considerações que podemos fazer a partir desta fala de P1 se concentram no fato de que ela tem duas grandes vertentes a serem destacadas, e na seguinte ordem: 1. A tentativa de obter alguma proximidade com o aluno e 2. A associação do conteúdo da letra da canção para com o conteúdo curricular a ser estudado, em uma reflexão com o que ela diz sobre seu tempo de composição e sobre o tempo atual.

No que se refere à primeira vertente que destacamos, já vimos em falas anteriores de P1 — e também dos demais professores — a intenção de se explorar, na canção, o seu potencial afetivo. Afetividade no sentido mesmo de afetar o aluno a partir de uma atividade proposta pelo professor. É afetar o aluno para que uma resposta seja obtida, e, como exemplificamos, uma resposta que pode ser crítica, emocional e reflexiva. Isso confirma a inter-relação entre as práticas docente e discente dentro do complexo de *práxis* pedagógica, conforme apontou Souza (2009). O sentido que atribui P1 à afetividade nesta fala seria a de utilizar a canção como ponte,

como um modo de estar mais perto do aluno. P1 pareceu se preocupar com o fato de pertencerem a gerações diferentes e nisso restar algum distanciamento. Para P1, uma canção pode intermediar uma possível distância e, assim, o professor pode ser ouvido e chegar mais perto de seus alunos.

Quanto à segunda vertente destacada, P1 indicou que se importa com a associação da canção com o conteúdo: o que a letra da canção pode aportar para o trato com o conteúdo trabalhado em relação, também, ao contexto histórico; a reflexão sobre o que o autor quis dizer com aquela letra e a reflexão sobre o que a letra pode nos fazer dizer sobre os dias atuais. Nessa fala, P1 adiantou que seu foco resta na letra da canção e não na canção como um todo, afastando-se do que apontam autores como Napolitano (2002) sobre a canção ser um documento composto de dupla articulação.

É importante adiantar que a primazia da letra aparece na fala dos três professores. Essa primazia sinaliza, de acordo com nossa discussão, um uso da canção como ilustração. Começamos a desenvolver essa ideia com este primeiro fragmento da fala de P1, mas resgataremos também outras passagens, caso a caso.

O que ocorre com esta fala é que P1 se aproxima de uma forma de olhar para a canção como ilustração e não como documento, segundo Érica Xavier (2013). A autora, em uma comunicação com Napolitano (2002), sustentou que o trabalho com a canção revela que ela é vista como um documento quando se explora tanto sua letra como sua música. Utilizar apenas a letra — fazer perguntas apenas à letra, analisar apenas ela, escolher a canção apenas por ela — seria uma evidência de que se reconhece apenas à letra o estatuto de documento. De modo que, o que resta seria tratado como ilustração (XAVIER, 2013). Evidentemente, esta não é uma definição geral do que vem a ser ilustração, mas o entendimento de Xavier (2013) acerca de um tipo de uso, que designou por ilustração.

Vimos, também, que utilização da canção como ilustração pode ser uma prática não estimulada por alguns autores (CALISSI, 2003; XAVIER, 2013), mas que esta utilização não deixa de ser um uso possível e que sua pertinência dependerá da intencionalidade de seu uso (HERMETO, 2012; BITTENCOURT, 2018a).

No entanto, percebemos que o uso apenas da letra da canção como uma permanência no que concerne à concepção de documento, cujo estatuto esteve restrito historicamente ao que está escrito. Ao levar em consideração que tanto P1 quanto os outros professores entrevistados já evidenciaram que suas formações

prezaram pelo documento escrito e não ofereceram um estudo sistemático acerca dos chamados documentos alternativos, o uso principalmente da letra da canção já pode ser considerado um avanço. Porque para esses professores, a canção, ainda que não tenha sido apresentada como documento alternativo em sua formação, ganha espaço em suas práticas docentes, mesmo que algumas vezes apenas com um trabalho com a letra. Vale lembrar, também, que os estudos formais no campo da Música se restringem a pequenas aproximações, em maior ou menor grau, de P2 e P3, o que nos mostra ser o uso da canção, tal qual ela nos foi apresentada, um avanço e um esforço por parte dos professores que deve ser reconhecido.

Sobre P1, por ora, afirmamos que seu foco resta na letra da canção por preferir usar o potencial reflexivo e informativo que ela pode oferecer. Como dissemos, a prática de utilização da canção como ilustração é um uso possível (HERMETO, 2012; BITTENCOURT, 2018a), e enxergamos que este uso escolhido por P1 esteve amparado por seu objetivo com a atividade em que utilizou a canção: para P1 a letra bastaria para alcançar sua intenção educativa, e o uso é legitimado pela intencionalidade educativa que o levou a acontecer.

P2, por sua vez, tem a particularidade de se utilizar de paródias, estratégia que consiste em trabalhar uma canção alterando, porém, a letra e preservando a música. Nesse caso, P2 deixou claro que dependendo do objetivo da atividade, quando busca algo relacionado ao conteúdo, prefere fazer uma paródia e, dar vez à canção original, tal e qual o artista gravou, apenas quando há a intenção de trabalhar, no aluno, a empatia e promover a reflexão sobre os sentimentos humanos.

Isso ficou evidente na resposta de P2 referente à pergunta acerca de quais seriam os critérios de escolha para inserir uma canção em suas atividades em sala de aula. P2 respondeu duplamente. De um lado, deixou evidente que a escolha vai depender do objetivo da atividade, ou seja, o critério de escolha da canção é a da aderência dela ao objetivo da atividade e, por outro lado, exemplificou com dois usos diferentes, selecionados por critérios diferentes, contendo objetivos diferentes. Fragmentamos a resposta de P2 por conta de sua complexidade. Em um primeiro momento, falou sobre a paródia:

[...] Faço paródias, invento música, essas coisas. Não necessariamente eu uso a música de alguém específico [a canção tal e qual o artista gravou]. **Quando é para conectar diretamente ao conteúdo [curricular] prefiro as paródias**, eu prefiro as invenções de última hora, assim, as batidas do pandeiro, **que o aluno goste [...]**. Eu prefiro a paródia, **botar a minha letra [...]**. **E quando é uma música**

mais chata, como, por exemplo, Garota de Ipanema, né, **que eles talvez não gostem muito, mas aí eu trago com uma nova roupagem, aí eles assimilam**. Por exemplo, primeiro ano. No primeiro ano, eu sempre uso a Garota de Ipanema, numa paródia com o Egito Antigo, **pra eles lembrarem características do Alto e Baixo Egito** (P2, 35a..., grifos nossos).

Sobre esta fala de P2 temos mais de um ponto a destacar, porque nela observamos vários aspectos que envolvem o uso da paródia.

Primeiramente, vemos o uso da paródia como uma evidência da capacidade criativa de P2. Tal atividade tem sua complexidade, sobretudo porque não se trata de uma paródia de tema livre, mas em concatenar a nova letra ao conteúdo curricular que está sendo trabalhado em sala. Afinal, P2 explicitou que usa da paródia quando é para conectar diretamente ao conteúdo.

A canção já composta tem uma métrica que dá ritmo aos versos cantados e paródias costumam observar este ritmo: os versos de uma paródia não costumam ter um tamanho métrico muito diferente do tamanho original das composições, assim como as sílabas tônicas costumam orbitar pela mesma região. Ou seja, a elaboração de uma paródia pode ter sua facilidade do que se refere à música e a métrica já compostas, mas tem sua complexidade na aderência da nova letra ao andamento rítmico da canção e à lógica do novo assunto que está sendo tratado na nova letra.

Outro aspecto é que, mais uma vez aparece o sentido da prática docente voltada ao aluno: a preocupação de P2 em se aproximar de sua turma. P2 deixa evidente que procura fazer algo que os alunos gostem, inclusive quando diz acreditar que Garota de Ipanema pode não ser apreciada por eles, mas que a recepção é mais assimilativa quando ela muda sua letra, quando a apresenta em uma nova roupagem. Então, além de evidenciar a criatividade, traz, também, um uso em prol de uma tentativa de se aproximar do aluno com a adaptação da letra de uma canção que originalmente, em sua perspectiva, não despertaria interesse no aluno.

Ademais, na fala destacada, podemos observar a possibilidade de uma interpretação de intencionalidade limitante: usar a paródia para assimilação e memorização — evidentes em “aí eles assimilam” e “pra que eles lembrem das características”, respectivamente. Mas ainda assim podemos observar avanços na prática e não a enxergamos como limitante, porque P2 demonstra que a intenção é esta.

A palavra utilizada foi “assimilam”, e entendemos a passagem na qual ela se encontra como a perspectiva de uma intenção de que o aluno possa se apropriar da

informação que lhe está sendo apresentada. Repetimos o entendimento de que o contexto interpretativo de todo o período nos leva a crer que, sendo utilizada a letra original de Garota de Ipanema, os alunos não dariam muita atenção, segundo P2. Por isso entendemos a assimilação citada deste modo. É mudar a forma do objeto para que ele seja apreendido pelo aluno.

Então, no que se refere à assimilação, entendemos com Piaget que ela é a incorporação de “todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido” (MUNARI, 2010). Junto com a acomodação — quando os esquemas cognitivos existentes são modificados para a entrada do novo — a assimilação faz parte do desenvolvimento da inteligência humana. Vemos que P2, mesmo não relatando explicitamente este entendimento, age de forma a nos remeter a estes conceitos e revela uma intenção dentro deste complexo de ações cognitivas humanas que é a assimilação.

Já no tocante à memorização, vimos como ela é importante para o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, para o processo educativo. Algumas ações humanas andam juntas do desenvolvimento de nossa capacidade cerebral no lobo frontal — responsável por ações humanas de decisões — como atenção, manutenção do estado de atenção, atenção executiva e memória, por exemplo (LIMA, 2010). P2 evidencia sua intenção de atividade de memorização com a paródia de letra para que os alunos lembrem de características do Alto e Baixo Egito. Enxergamos que este exercício de memorização também pode ter a potencialidade de contribuir para o desenvolvimento desse complexo de ações que envolve a memória. Não deixa de ser um exercício, além, é claro, de aguçar o já citado desenvolvimento da capacidade criativa.

O que este uso da paródia por P2 nos revela é sobre o caminho que ainda temos de percorrer na discussão acerca desse tema. Porque aspectos interessantes às finalidades educativas da escola podem ser notados na fala de P2 — criatividade; aproximação entre professor, aluno e conteúdo curricular; assimilação; memorização. Ou seja, ainda há de se observar o potencial educativo e a potencial contribuição da paródia no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É verdade que existem vários usos possíveis da paródia. Em uma discussão teórica, a partir dos referenciais levantados, questionamentos técnicos acerca do uso da canção como paródia podem ser colocados. A composição original, como vimos, guarda inter-relação comunicativa entre letra e música (NAPOLITANO, 2002),

algo que a paródia pode fazer, mas não necessariamente o fará. Porque o cuidado composicional dos envolvidos na produção de uma canção fazem todos os seus elementos se comunicarem, e a dimensão leiga dos elaboradores de uma paródia pode não guardar concatenação entre a nova letra composta e os outros elementos presentes na canção que foram preservados. Mas o que observamos no uso relatado da paródia por P2 é que existe a intencionalidade de não cumprir tais exigências técnicas. Em se tratando de educação com uso da música — e não de uma educação formal em Música —, o objeto foi partido intencionalmente para que a nova letra se comunique com o conteúdo e com o aluno. Enxergamos, então, que a pertinência do uso da paródia nestas circunstâncias reside, inclusive, não apenas nas intencionalidades educativas de P2, mas também nos objetivos que ela percebe alcançar com esse uso uma vez que esta lhe é uma prática recorrente.

Na sequência, ainda sobre os critérios de escolha, P2 falou de outro uso:

Agora, quando é um cantor específico, [a canção tal e qual o artista gravou] eu sempre utilizo, assim, mais essas músicas introspectivas, que nos fazem olhar pro outro. Eu acho que a relação mais com conteúdo [da canção], e como eu te falei de Lenine ou a música que tu me falou que eu não lembro. [Amor pra recomeçar] Exatamente. Quando eu pego, é mais pra mexer mesmo, é uma aula que a gente vai refletir mais sobre a vida. A música “Paciência” de Lenine eu utilizo muito a questão do viver, do aproveitar, que a gente precisa desses momentos de reflexão, né. Principalmente quando a gente ‘tá abordando certos assuntos que são pesados, né, como, por exemplo, Segunda Guerra Mundial, de você falar da, do extermínio dos judeus, e por aí vai. Fica, fica pesado o ambiente, né, e aí depois eu sempre gosto de trazer essas músicas pra gente ver que a vida continua, que, né, é possível mudar, a gente tem o poder nas músicas (P2, 35a...).

Vejamos que neste segundo momento P2 se referiu à utilização da canção tal e qual foi gravada pelo artista — que nomeou como “um cantor específico”. Referiu-se à canção de um cantor específico para dizer que traria a canção em sua versão original, em contraponto a suas alterações por meio das paródias.

Vemos, então, que, na fala de P2, as paródias estariam ligadas à intenção de memorização e/ou assimilação de conteúdo curricular e as composições originais estariam ligadas à intenção de refletir sobre a vida, de introspecção. Ou seja, o critério de escolha de uma canção para P2 está ligado à sua aderência em relação ao objetivo da atividade: a canção é aceita por P2 se ela oferece possibilidade de fazer uma paródia para que a letra esteja comunicando o conteúdo curricular ou se ela, em sua versão original, remete a uma reflexão sobre a vida.

Neste segundo caso, evidenciado pelo segundo fragmento apresentado da resposta de P2, há uma proximidade mais explícita ainda com o referencial teórico discutido nesta pesquisa. Elvira de Souza Lima (2010) falou de várias pertinências acerca da presença da música na Educação, dentre elas o fato de que a música é um fator único de socialização de vida sentimental, uma das formas mais abertas de se falar do sentimento no cotidiano. Se os alunos de P2 podem ficar emocionalmente tocados de uma forma negativa com as atrocidades do genocídio judeu na II Guerra Mundial, como P2 mesma citou, a canção de Lenine (1999), em questão, aparece em suas aulas pela potencialidade de não se negar o que se sente, da necessidade de falar sobre isto e de continuar seguindo em frente com a vida. Veja que aqui a professora entende que sua prática docente não se limita a fazer o aluno aprender um conteúdo curricular, por mais importante que seja ele, mas também em ampliar o objetivo educativo em direção ao aluno, pensado como pessoa, como alguém que pode eventualmente vir a ser afetado em seus sentimentos, portanto sentimentos que foram mobilizados pela exposição a um dado conhecimento histórico.

Já P3 foi direto ao dizer qual seu critério de escolha para uma canção, apontando que é “definitivamente, o contexto. Um termo, uma palavra, uma, um cenário que foi desenhado, [...] o cenário das relações públicas que elas oferecem [quando] digo ‘não, exatamente, parece que foi algo pintado para essa contextualização’” (P3, 25a...). Lembremos que P3 nos deixa a entender que prioriza a contextualização histórica, então, ao falar que seu critério é o contexto, ele quis dizer que observa se a canção pode ser utilizada para possibilitar a devida contextualização histórica do conteúdo curricular que estará sendo estudado.

Desta forma, podemos perceber que P3 busca do que seja, na canção, representativo do tempo histórico objeto de estudo. Representação esta localizada nos elementos presentes na canção pelos quais P3 entende ser possível identificar como “algo pintado para essa contextualização” (P3, 25a...).

Haveria, de alguma maneira, uma aproximação da fala de P3 com os cuidados a serem observados quando da definição dos critérios de escolha de uma canção, apontados por Luciano de Azambuja e Maria Auxiliadora Schmidt (2012). É certo, os autores foram um pouco além; falaram, em outras palavras, que a canção é melhor aproveitada quanto mais explicitamente apresentar em seu conteúdo o tempo histórico em que foi composta, tratar de uma temática próxima aos estudos da História e ser parte de uma memória coletiva do tempo em que foi composta

(AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012). De toda a maneira, preocupa a esses autores que a canção seja representação de seu tempo de realização. Se P3, por sua vez, não teve contato teórico com a temática acerca do uso da canção, logo não teria como repetir os critérios apontados por Azambuja e Schmidt (2012) — e é importante citar que se cobra essa postura frente a um dado para ele desconhecido. O que queremos é apontar que P3 se encontra com os autores quando ambos falaram da necessidade de a canção apresentar algo representativo do contexto em que se situa o conteúdo curricular que se estuda. Mesmo os desconhecendo, o exercício de reflexão sobre sua prática fez P3 se aproximar de tais autores, o que revela a produção de saberes experiências (TARDIF, 2010) a partir da reflexão sobre a prática docente.

E para completar a análise do fragmento anteriormente apresentado, em “um termo, uma palavra”, mais uma vez um professor entrevistado revela interesse no uso da canção com primazia da letra e, desta feita, em um fragmento da letra. Ou seja, P3 também deu a entender fazer uso da canção como ilustração, nos termos do que Érica Xavier (2013) definiu como tal. Observamos, desse modo, que o uso da letra da canção é uma prática recorrente entre os professores entrevistados, mais uma vez confirmando, por um lado, uma formação que priorizou a prática com o documento escrito e, por outro lado, o avanço desses professores em dar o primeiro passo ao rompimento dessa prática, mesmo tal rompimento não lhes tendo sido apresentado durante suas formações.

Completando, então, o sentido das falas até aqui analisadas sobre os critérios de escolha de uma canção pelos professores, destacamos sua relação com a aderência aos objetivos dos professores com determinadas atividades e a primazia da letra.

Diante dos critérios de escolha para que a canção venha a compor as atividades didáticas, a reflexão acerca da aderência da canção aos objetivos é necessariamente prévia ao uso. Por isso, os entrevistados foram perguntados sobre planejamentos e planos de aula. Os três afirmaram não ter a prática de elaborar planos de aula, mas sim de preencher um formulário, hospedado em um sistema de gestão pedagógica da Secretaria de Educação e Esportes do Governo do Estado de Pernambuco, algo que eles apontaram como uma obrigação a ser cumprida pelos professores, principalmente quando se confere a fala de P1:

[...] porque a Secretaria de Educação, ela nos cobra o planejamento anual, o planejamento semestral e o planejamento bimestral, certo? Aí eu sempre coloco, nas minhas coisas, nas, nos meus planejamentos, quando eu vou utilizar [a canção] eu coloco (P1, 35a...).

P2 nomeou como plano de aula, mas se referiu à mesma atividade a que P1 fez menção e citou uma qualidade de “engessado” ao planejamento, pelo fato de que ele consistiria apenas no preenchimento de algumas informações para atender a gestão pedagógica da rede de ensino.

Com a questão da música boto nos planos, certo? Boto nos planos, mas tu sabe que o plano do estado é bem engessado, né. E aí, como é bem engessadinho, a gente tem que botar. Já vem pra gente, linkado, “usou o quê?”, “música”, é assim. E aí, no plano de aula, que a gente chama do bimestral, né, que a gente coloca, que são das unidades, que às vezes é trimestral, dependendo da unidade, aí a gente coloca lá, né, o que usou, qual a metodologia utilizou, aí bota músicas, paródias, essas coisas. Mas não entra muito específico, entendesse? [Não é] um plano bem elaborado. **É uma questão mais burocrática.** A gente tem um sistema, que é o Siepe, né. E, dentro, a gente já tem o planejamento prontinho, aí ele vai ter as competências e habilidades, um conjunto de competências e habilidades, a gente vai ver lá qual que combina mais com aquele modelo que a gente ‘tá trabalhando, coloca, e *finish*. Embora que eles digam que não, mas é, super engessado (P2, 35a..., grifo nosso).

Vemos que na fala de P2 surgiram as Expectativas de Aprendizagem (EA) analisadas no capítulo anterior — que são os objetivos possíveis de serem alcançados a partir do estudo de determinados conteúdos, estando organizados como habilidades e competências a serem concatenadas aos conteúdos curriculares. O preenchimento do sistema, então, segundo P2, é fornecer as informações acerca dos objetivos, ou EA, ou ainda habilidades e competências — como citou P2 — que se concatenam com os conteúdos curriculares daquele bimestre e aos métodos e recursos utilizados: em determinado bimestre se estuda determinado conteúdo, logo serão informadas naquele bimestre com quais EA o professor escolheu trabalhar e com quais métodos e recursos, nesse caso, a canção.

Vejamos também que tanto P1 quanto P2 falaram no planejamento bimestral como o de menor tempo, ou seja, não há planejamento por aula, mas por conjunto de aulas inseridos em um bimestre.

P3 completou ainda mais o sentido em sua resposta, não contradizendo as falas anteriores.

Sim, quando eu coloco a canção... colocando ou não, né, a gente tem que fazer um planejamento, tem um registro, né, no sistema que nós trabalhamos com ele e a gente, eu faço. No sistema, em todas

[as turmas] a gente coloca o mesmo, né, daquelas aulas e tudo mais. Na sala a gente vai, de forma muito orgânica, trabalhando com eles da forma como eles reagem (P3, 25a...).

O que fica evidenciado, a partir dessas falas, é que, de todo modo, mesmo que não haja um planejamento individual por aula — planos de aula —, há sim algum planejamento, no mínimo, bimestral. Afinal, elencam-se as EA daquele bimestre concatenando-as com os conteúdos curriculares e os métodos e recursos utilizados. Então, a inclusão da canção nas atividades de ensino desses professores conta com uma reflexão prévia acerca da pertinência da utilização da canção — como vimos anteriormente quando falamos dos critérios — e com um planejamento que minimamente deixa claro qual a expectativa de aprendizagem no aluno que se tem ao se utilizar a canção naquele bimestre. Trata-se de um planejamento geral, “engessado”, nos dizeres de P2. Mas P3 também evidenciou que na sala de aula vai se trabalhando de acordo com a reação dos estudantes; apesar de ser um planejamento, por preenchimento de um sistema, igual para todas as turmas, a individualidade das turmas não é desconsiderada na fala de P3. O que podemos concluir é que esses professores, apesar de alegarem não realizar planos de aula e não ir além do planejamento descrito como o preenchimento do sistema, há sim um planejamento das atividades. Trata-se de um planejamento não escrito, mas refletido, pensado para alcançar seus objetivos didáticos elencados.

As falas dos professores entrevistados evidenciaram também o momento em que suas atividades com canções acontecem nas escolas. Com isto, já em decorrência das reflexões prévias ao uso da canção em sala, relataram-se também as diferentes formas de uso, ficando ainda mais evidentes para além do que já foi dito. A diversidade na forma de uso ficou não apenas percebida entre os três entrevistados — em que cada um dos professores utiliza a canção de forma diferente do outro —, mas como cada um pode também utilizar a canção de mais de um modo.

Inicialmente, P1 relatou o uso da canção como um instrumento metodológico.

[...] a atividade em si geralmente eu coloco questionamentos sobre a música. Por exemplo, “em qual trecho da música você vê que o autor estava, é::: reclamando de algo?”; “em qual trecho da letra fica perceptível que o autor estava, é::: enaltecendo algo?”; “em qual trecho da música o autor tenta dialogar com quem ‘tá ouvindo?’” (P1, 35a...).

Como vimos, de acordo Calissi (2003), a canção é utilizada como instrumento metodológico quando a atividade é organizada a partir de questões direcionadas à canção: as conclusões acerca do que fala a canção não são apresentadas pelo pro-

fessor aos alunos, mas são construídas em conjunto. Em uma aula com uma canção utilizada como instrumento metodológico, por exemplo, a aula é pensada e organizada em torno de perguntas feitas a partir da canção escolhida (CALISSI, 2003). Foi isto que demonstrou P1 quando relatou colocar “questionamentos sobre a música” (P1, 2020). Apesar de P1 se referir sempre a “qual trecho da música...” no início das perguntas que exemplificou, entendemos que a natureza destas perguntas dá a possibilidade de as respostas se referirem a qualquer elemento da canção, ela como um todo. Ou seja, as respostas dos alunos podem incluir não só a letra, mas a interpretação do cantor, o arranjo escolhido ou o ritmo em que a canção foi executada, por exemplo. Desse modo, a canção como um todo está sendo levada em consideração — ou seja, apresenta-se como documento, no entender de Napolitano (2002) e de Xavier (2013). Como a atividade relatada acontece a partir de questões direcionadas aos alunos sobre a canção, essa forma de uso se encaixa também no que disse Calissi (2003) sobre a canção enquanto instrumento metodológico.

P1 ainda relatou o que, em sua opinião, aparentemente, seria outro uso:

Quando eu não faço dessa forma, eu faço através do debate. E aí eles vão **responder oralmente** o que eles entenderam e aí eu levanto questionamentos parecidos com esses, só que pra resposta ser oral e também pra **abrir pra quem quiser discordar, debater**. O debate proporciona a questão do entender e de **respeitar a opinião do outro**, que na adolescência é muito mais difícil do que em qualquer outra parte da vida, que é tolerar a opinião do outro, né (P1, 35a..., grifos nossos).

A atividade é proposta como debate, mas observamos que com esse uso a canção continua sendo considerada como um instrumento metodológico a partir de Calissi (2003): um documento no qual a aula foi organizada a partir de perguntas direcionadas a ele. Afinal P1 relatou levar questionamentos parecidos com aqueles que mencionou anteriormente. O que difere é que se neste fragmento P1 disse que as perguntas são “pra resposta ser oral e também pra abrir pra quem quiser discordar, debater” (P1, 35a...), então, entende-se que no caso da citação anterior de P1 as perguntas poderiam ser respondidas por escrito. Mas tanto em uma atividade quanto em outra, questões são apresentadas aos alunos a partir da canção e a aula foi organizada em torno disto, o que indica um uso como instrumento metodológico, como vimos.

Há também, um novo elemento neste segundo relato: a intenção de exercitar a tolerância e o respeito a ideias diferentes. P1 disse que, em sua perspectiva, en-

tender, respeitar a opinião e ser tolerante com o outro são atitudes difíceis na adolescência e que o debate pode proporcionar alcançar isto. P1, desta forma, aproximou-se do entendimento de Franciele Cettolin (2015), para quem, através da canção, é possível perceber nuances culturais, exercitando a alteridade, a importância da diferença cultural na experiência social humana e sua valorização.

Por fim, P1 completou sua fala acerca desta questão mostrando, agora sim, um uso diferente dos anteriores:

Me lembro bastante da música “Como Uma Onda”, né, é uma música clássica, né, de... Lulu Santos, né? Lulu Santos. E eu me lembro que eu utilizei ela ano passado numa aula pra falar sobre Heráclito e Parmênides, os pré-socráticos. Um deles acha que tudo muda e outro deles acha que as coisas não mudam, elas são estáticas. E essa música exatamente ela diz, né, que nada do que foi vai ser de novo do jeito que já foi um dia (P1, 35a...).

P1 relatou um uso da canção no qual podemos observar duas relações com nossa discussão.

Por um lado, existiria a intenção de se trabalhar com a canção como um recurso didático, e observamos isso a partir do que discorreu Luciana Calissi (2003). A autora disse que a canção é utilizada como recurso didático quando a análise acerca do que diz a canção é apresentada aos alunos, sem que haja uma reflexão em conjunto para se concluir sobre o que ela diz. Em outras palavras, a conclusão sobre o que a canção diz foi tomada pelo propositor da canção, quando de sua análise prévia, e tal conclusão foi apresentada na atividade, com o intuito de reforçar ou ilustrar algum argumento (CALISSI, 2003). Vejamos, então, que P1 citou Heráclito e Parmênides, disse das discordâncias entre eles em relação à “um acha que tudo muda e outro deles acha que as coisas não mudam” (P1, 35a...), e completou citando a canção de Lulu Santos fazendo alusão ao trecho que diz que “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia” (SANTOS; MOTTA, 1983). Ou seja, P1 utilizou a canção para reforçar o argumento de um dos filósofos gregos, o argumento de que tudo muda. Esta pareceu ser a intenção de P1 neste caso narrado: utilizar a canção como recurso didático, para fortalecer um argumento.

No entanto, Calissi (2003) falou da canção como recurso didático dentro de uma perspectiva em que ela é levada em consideração como um documento pelo professor. Trata-se do mesmo entendimento proposto por Xavier (2013), embasada em Napolitano (2002), segundo o qual a canção é utilizada como um documento quando, na atividade, leva-se em consideração sua letra e sua música.

Trocando em miúdos, a canção é apresentada como documento quando se procuram informações tanto em sua letra quanto em sua música (NAPOLITANO, 2002; XAVIER, 2013). E como documento — utilizando letra e música —, a canção pode ser utilizada ainda de dois modos, que seria como um instrumento metodológico ou um recurso didático (CALISSI, 2003). No primeiro caso, o professor analisa a canção previamente sozinho, mas conclusões acerca do que a canção diz são tomadas em análise conjunta entre professor e alunos durante a atividade didática. No segundo caso, o professor analisa a canção previamente sozinho, tira as conclusões e as apresenta aos alunos, para reforçar um argumento, por exemplo. Então, a intenção de P1 parece ser a de utilizar a canção como um recurso didático, para reforçar o argumento de um dos filósofos, e o fato de apenas relatar o uso da letra para reforçar tal argumento se aproxima do entendimento de Xavier (2013) de um uso da canção como ilustração.

Como podemos compreender este uso relatado por P1, então? Há de se levar em consideração a autonomia docente e os saberes experienciais.

Lembremos que o uso da canção como ilustração foi colocado por Hermeto (2012) e Bittencourt (2018a) como um dos usos possíveis, que apesar de não necessariamente aproveitar todo o potencial informativo de uma canção, não há de se condenar. Que Felipe Viana (2013) propôs uma definição positiva da ilustração — de modo geral —, de que ela constitui um elemento de apoio que, atrelada à narrativa, estimula “a imaginação e [suscita] novas narrativas, inserindo o leitor dentro de uma história específica, em um diálogo constante com o texto” (VIANA, 2013, p. 108). Ou seja, no caso que explicitamos anteriormente, de P1, se o que há é uma intenção de reforçar o argumento de um dos filósofos e se há uma utilização da canção como ilustração para isto, podemos crer, então, que utilizar a canção como ilustração foi a forma como P1 achou mais pertinente seu uso naquele momento. P1 demonstrou se utilizar da canção também de outra forma, como um documento, um instrumento metodológico. Então, entendemos que o uso da canção como ilustração — levando em consideração a perspectiva de ilustração por Xavier (2013), que é utilizar apenas a letra — aparece-nos como uma prática também legítima, por entendermos que cabe ao professor medir sua necessidade didática diante da turma em questão.

Vemos que a legitimidade de suas escolhas de uso reside no objetivo pelo qual o professor vem a inserir a canção na atividade. Ele está lidando, cotidianamente, com suas turmas e compreende, por meio de sua experiência com elas, qual uso

é mais eficiente diante de seu objetivo. Essa fala de P1 revelou, mais uma vez, o avanço na prática docente que em detrimento de não conseguir ter uma base teórica por meio de um estudo sistemático da temática durante a formação inicial, estabeleceu uma reflexão a partir de sua experiência própria e conseguiu perceber a pertinência do uso da canção, inclusive com mais de uma forma de uso. Ainda mais, a força de um conhecimento formado empiricamente a partir de uma experiência própria é de se levar em consideração, uma vez que também esses conhecimentos empíricos guiam a prática docente: o professor consegue observar um alcance de seus objetivos a partir da reflexão sobre sua própria prática, aprimorando-a, inclusive. Até porque, mesmo sem conhecer a literatura que dá base teórica a essa pesquisa, os professores entrevistados já demonstraram diversas aproximações com a literatura especializada a partir de suas práticas — fortalecidas a partir de suas experiências, trocas de informações com colegas e reflexões —; e aquelas práticas que não se aproximaram, demonstraram residir um saber que merece ser melhor investigado, que necessita de maior discussão, mas em momento algum de menor valor.

Já P2 continuou a exemplificar suas escolhas no uso da paródia. Mas, em meio às paródias relatadas, P2 também descreveu um uso diferente. E não se tratou de um exemplo de como P2 utiliza a canção para acalmar os ânimos, comunicar-se com os sentimentos dos alunos, como citou antes, mas também como ilustração. Ou seja, P2 evidencia um terceiro uso da canção.

Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar música na parte da ditadura [civil-]militar. Acho que é uma prática de muitos professores de História, né. Aí eu utilizo “Cálice”, “Pra não dizer que não falei das flores”, acho que assim, é::: aquela Geni, que o nome nem... ah, “Geni e o Zepelim”, né. [...]. Agora tem uma que eu uso, que eu uso no período de Vargas. Deixa eu ver se eu lembro... Acho que é aquela que faz “Brasil, meu Brasil brasileiro”. Que eu acho que foi composta nessa época. E eu sempre gosto de enfatizar. Que é quando vai enfatizar outras ordens, né, do assim, que não eram enfatizadas, como a Negritude, e tal... Embora que de forma bem básica, bem basiconna, mas é legal. A Chiquinha Gonzaga também, eu costumo citá-la, né, como mulher, assim, que produziu uma música totalmente fora dos padrões da época (P2, 35a...).

P2 citou exemplos de canções que costumam ser utilizadas, sem que ele recorra à forma paródia. O que nos faz perceber o uso como ilustração são dois fragmentos. O primeiro, quando afirmou utilizar “Aquarela do Brasil” para enfatizar questões como a negritude na sociedade brasileira. Entendemos essa ênfase como dar

realce, ressaltar, colocar em discussão que outras questões também estavam presentes na época, já que a canção tem uma temática de samba-exaltação, quando faz referência a “[...] mulato inzoneiro [...] Tira a mãe preta do cerrado / bota o Rei Congo no congado [...] morena sestrosa” (BARROSO, 1939). Um segundo fragmento denuncia o uso da canção como ilustração: quando disse citar Chiquinha Gonzaga como uma mulher que produziu uma música diferente dos padrões de sua época.

Lembremos que ainda a pouco citamos a definição de ilustração apresentada por Felipe Viana como um elemento de apoio que, atrelada à narrativa, que pode estimular “a imaginação e [suscitar] novas narrativas, inserindo o leitor dentro de uma história específica, em um diálogo constante com o texto” (VIANA, 2013, p. 108). Ora, P2 relatou um uso de canções tomadas como exemplo da produção cultural de uma época. Definiu que as canções podem inserir alguns assuntos na aula, para além do conteúdo curricular, “embora que de forma bem básica, bem basicon, mas é legal” (P2, 35a...). Isto nos leva a perceber que não há uma dedicação de tempo de aula a tais questões, mas que elas são citadas através das canções. Seriam esses exemplos, então, os apoios atrelados à narrativa de P2: existe a narrativa do conteúdo curricular e as questões trazidas pelas canções, entendida como apoios a tal narrativa, portanto, daquilo que também acontecia no período estudado. É que no relato de P2 essas canções são citadas como exemplos de produções culturais da época, mas que também permitem ao aluno ser inserido “dentro de uma história específica” (VIANA, 2013, p. 108). Como já vimos com P1, o uso da canção como ilustração é um dos usos possíveis, que está passível de legitimação a partir dos motivos pelos quais o professor escolhe inserir tais canções em suas atividades. P2 parece repetir a intenção de apoio que a canção pode dar a partir de um uso como ilustração — levando em conta a definição geral de ilustração de Viana (2013) —, e confirmar a legitimidade do uso da canção como ilustração, assim como P1, a partir de que sua intenção demonstrar ser mesmo esta.

E P3 também evidenciou o uso da canção como ilustração:

[Em um aulão que tivemos] eu comecei com “Que País É Esse” logo no início, é::: para entrar já cantando com eles cantando junto [...]. Na parte quando ele diz “e vamos faturar um milhão” eu fiz questão, também, de imprimir, eu baixei do, se não estou enganado, do Banco Central, né, as notas antigas [...] aí estava preocupação também no ano, né, que a canção foi escrita, qual era o cenário do Brasil, qual era a moeda, e ali eu coloquei, fiz uma edição nas cedulazinhas e coloquei alguns, algumas frases de efeito rápido [...] “que mandou matar Marielle?”, coloquei um “abaixo a ditadura”, “fora ditadura”. Aí de-

pois da veiculação, aí, nisso eu expliquei para eles, né, porque chegar assim, sem apresentar, sem nada, mas já com uma música, com contexto, eu disse “olha, minha gente”, aí fui explicando, né, o sentido da nota ser um Cruzeiro... um Cruzado... não lembro bem. Aí fiz na união, né, matam-se pessoas e acabou, né, ninguém é culpabilizado, não se tem a investigação a fundo quando se deveria (P3, 25a...).

Vejamos que P3 utilizou a canção para conduzir uma discussão acerca da moeda brasileira na década de 1980, da impunidade frente a um assassinato e sobre a defesa do regime democrático — e pôs o foco na discussão da impunidade. Percebamos, também, que P3 não relatou um uso da canção que fosse para além da letra, o que sugere uma aproximação como o entendimento de Xavier (2013) da canção enquanto ilustração. Além disso, segundo o relato do professor, a utilização da canção se deu na abertura da aula, discutindo alguns assuntos que encontram correspondência na letra da canção, embora pareça não ter se voltado à canção. A canção, estaria, então, servindo como uma espécie de motivação inicial para estimular um debate proposto pelo professor. Enxergamos que este uso se aproxima da definição de ilustração proposta por Viana (2013), ou seja, como sendo ela uma possibilidade de suscitar narrativas, inserir o estudante da história e proporcionar um debate com o texto. Foi mais uma confirmação do uso da canção como ilustração, e vemos como este uso tem força na prática dos professores entrevistados e se demonstra legitimado a partir de seus objetivos.

Esta nossa visão do uso da canção como ilustração por P3 ainda foi reforçada na continuação de sua fala, que, em nossa interlocução, foi direcionada para uma melhor explicação de como a canção foi explorada em suas atividades.

Neste sentido, seria, vamos colocar assim, uma coadjuvante. No sentido de auxílio, no sentido de reforço. Não colocaria como o principal, não, porque senão a gente tende a competir com conteúdo mesmo, mas só colocar ela como um apoio, né, uma coisa que ela tenha como falar do que a gente não tem prioridade, porque quem escreveu a música tem muito mais propriedade. É indiscutível falar sobre isso, tem muito mais prioridade. Então, é::: para nós temos de fato essa contextualização mais ampla, onde a gente tenha essa, essa visão um pouco mais abrangente, essa visão de mundo. Que não fique somente nas palavras do professor (P3, 25a...).

Primeiramente, P3 indicou-nos explicitamente o uso da canção como ilustração ao considera-la como “auxílio”. Afinal vimos que a ilustração pode ser encarada como um elemento de apoio (VIANA, 2013).

Em segundo lugar, o fragmento “porque senão a gente tende a competir com o conteúdo mesmo” (P3, 2020) conduz-nos a um entendimento de que, na visão de P3, a música não poderia vir a ser conteúdo — e entendemos sua colocação como conteúdo curricular. Sabemos, diante de nossa discussão, que a música/canção como conteúdo é possível, não só por ter sido colocada como conteúdo da disciplina de Arte pelas modificações da LDB de 1996, mas também porque a música faz parte da produção cultural dos seres humanos e está inserida em um tempo e um espaço próprios: fornece informações históricas. Isto revela a possibilidade de a discussão sobre a inclusão da música como conteúdo na disciplina de Arte não ter sido suficientemente difundida entre os professores da rede estadual de Pernambuco.

Por último, nesse fragmento, P3 demonstrou preocupação em oportunizar aos alunos contar com mais uma perspectiva acerca de um dado conteúdo além da sua em “que não fique somente nas palavras do professor” (P3, 25a...). Isto nos confirma, mais uma vez, a postura de P3 como a que Freire (2002) chamou de um educador democrático, que é, dentre outras coisas e em outras palavras, quando o professor orienta a busca do aluno por novos conhecimentos além do que é apresentado em um primeiro momento, sua buscando a formação crítica, criativa e investigativa.

A busca por novos conhecimentos passa também pelo diálogo entre disciplinas, por uma postura interdisciplinar, uma vez que ela é uma postura frente ao conhecimento. Na continuidade dos relatos dos professores, algumas aproximações com a postura de interdisciplinar foram evidenciadas, e de forma também diversa.

P1 relatou uma aproximação com a outra disciplina que ministrava no momento de ocorrência da entrevista, a Filosofia. Vejamos que para P1 o pensamento filosófico de questionamento auxilia na compreensão dos elementos da canção que podem passar pela subjetividade do pensamento do compositor.

Me apoio demais na Filosofia. Eu sou um cara bem curioso, bem curioso pra estudar a Sociologia [também], mas a Filosofia, pra mim, ajuda bastante porque eu gosto da subjetividade da letra da música. E eu me apoio nessa subjetividade pra levar eles à criticidade, à reflexão crítica. Então, se eu tivesse que escolher uma disciplina que eu me apoio seria a Filosofia, e um aspecto seria a subjetividade dela. Como geralmente eles são meus alunos também em Filosofia, eu acabo utilizando da aula de Filosofia pra servir como preparo pra próxima aula de História que eu vou utilizar a música. Se eu precisar de apoio da Filosofia, eu faço isso. Quando eu não sou professor de Filosofia, aí eu faço uma introdução pra eles, porque eu também não sei o que o outro profissional também está trabalhando com eles, né (P1, 35a...).

A fala P1 não só resgatou outros elementos do que disse até aquele ponto da entrevista — intenção de aguçar criticidade nos alunos e primazia no uso da letra — como citou uma comunicação com a Filosofia, e isto nos soou como uma aproximação com a interdisciplinaridade. Lembremos que o conceito de interdisciplinaridade não é de tão fácil discussão e o trazemos à luz em razão das advertências de autores como Napolitano (2002). Para o autor, a abordagem interdisciplinar seria a forma mais eficiente de se utilizar de uma canção na pesquisa e na disciplina de História. De todo modo, entendemos a interdisciplinaridade como uma

interação existente entre duas ou mais disciplinas. [...] essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 2011, p. 54).

A comunicação entre História e outra disciplina — Filosofia, também ministrada por P1 — é feita quando P1 diz se utilizar da aula de Filosofia como uma introdução para a próxima aula de História, colocando os conhecimentos que as duas disciplinas oferecem como próximos e em comunicação. Afinal uma aula prepara a outra.

No entanto, observamos que ao final de sua fala P1 alega que quando não é o professor de Filosofia da turma em que vai trabalhar com uma canção na aula de História, utiliza-se da Filosofia dentro de sua própria aula de História. Ora, um diálogo com o professor de Filosofia da turma poderia fortalecer a prática interdisciplinar — que neste caso não é inexistente, é claro, mas que poderia contar com a contribuição de mais de um profissional.

Podemos entender que essa última postura de P1 resulte de lacunas em sua formação inicial, no que diz respeito à temática dos documentos alternativos em História. Uma formação que não passou pela apropriação temática do uso de diversos documentos na disciplina de História, não tem como ter proporcionado apropriação no que se refere às práticas interdisciplinares neste uso, pois são temáticas relacionadas. Entendemos que a lida com documentos de natureza diversa requer a comunicação com conhecimentos de natureza também diversa. Enxergamos como inevitável uma postura interdisciplinar quando nos deparamos com os conceitos que podem estar presentes em uma obra literária, em uma fotografia, no conteúdo de um filme de longa ou curta metragem, por exemplo. Então, para nós, há uma inter-relação entre a utilização de documentos alternativos em História e uma postura in-

terdisciplinar. Logo, se a formação do professor de História ainda não se apropriou do uso de documentos alternativos, ela pode também enfraquecer a apropriação de uma postura interdisciplinar diante da escolha dos professores pelo uso desses documentos.

No entanto, observamos, mais uma vez, que, apesar de a formação inicial de P1 possivelmente não lhe oferecer essa postura interdisciplinar — pelo menos no que se refere à lida com os documentos alternativos em História —, sua prática docente e experiência adquirida ao longo da carreira aparentemente lhe proporcionaram a reflexão de que há uma possibilidade de comunicação entre as disciplinas que ministra. É mais um avanço em sua prática, indo além do que lhe foi oferecido em sua formação inicial a partir de uma reflexão das possibilidades de trabalho. P1 ofereceu um relato da aproximação com a interdisciplinaridade, e se possivelmente isto não lhe foi oferecido em sua formação, pode ter surgido a partir de sua reflexão acerca de seu próprio trabalho, estabelecendo comunicação entre as diferentes disciplinas que ministra.

P2 carrega também algumas das mesmas limitações da formação inicial que P1 no que se refere à apropriação da temática de documentos alternativos em História. No entanto, delineamentos de uma abordagem interdisciplinar parecem também acontecer, ainda que de uma forma diferente.

Toda vez que eu faço [uma dinâmica com uso da paródia musical com mapa] o professor de Geografia diz que estou querendo tomar o lugar [dele] (risos). Porque, assim, eu tenho que me utilizar do conhecimento geográfico, né, nada que a gente não precise saber, mas, contudo, porém, todavia, entretanto, a gente precisa dar uma revisada direitinho. A questão de quando eu utilizo as músicas de outros com..., por exemplo, como eu citei, Lenine, eu gosto muito de me aproveitar de Filosofia e Sociologia. Quando estou dando, assim, mais de Segunda Guerra Mundial, Primeira Guerra Mundial, gosto muito de falar sobre os Direitos Humanos. Depois que ensinei Direitos Humanos, os Direitos Humanos não saíram de mim (risos). Às vezes eu peço ajuda, por exemplo, quando a gente 'tá falando de bombas. Não sei nada de Química. Aí eu digo "vamos pedir ajuda à professora de Química, pra ela explicar direitinho o que significa radioatividade", né, por aí vai. Primeiro ano mesmo, eu passo um sufoco para ensinar esses meninos a decifram século. Aí eu preciso da ajuda do professor de matemática, preciso demais. Porque eles têm dificuldade nessa área (P2, 35a...).

Vejamos que P2 citou não apenas momentos em que recorreu aos conhecimentos de outras disciplinas em suas aulas, para que seus alunos construíssem aprendizagens, mas foi além. Primeiramente uma prática interdisciplinar semelhante

a que promove P1, em que o diálogo não acontece com outro professor — de Geografia, Filosofia, Sociologia e Direitos Humanos —, mas por meio da mobilização de conhecimentos dessas áreas. O mesmo não ocorre com os professores de Química e Matemática os quais dialogaram com P2 sobre a complexidade histórica das bombas nucleares, no caso de Química, e dos algarismos romanos e da contagem do tempo, no caso da Matemática. Ambos puderam estar presentes em uma prática de postura interdisciplinar. Destacamos, então e mais uma vez, que P2 conta com limitações de formação parecidas com as de P1, mas que mesmo assim também buscou construir o conhecimento exercendo a prática do diálogo entre disciplinas.

P3, por sua vez, aproximou-se da prática de P1, mas também guardou sua particularidade.

E é uma coisa tão natural que se faz, não engessar, né, não somente História, não somente isso, não..., mas a todo momento buscar referência de um, buscar referência de outro, da Literatura, né. Que eu procuro muito buscar mais análise linguística, análise textual com eles... e assim, é, é natural. Seria, hoje em dia, é impensável engessar. A gente cita. Por exemplo [...] “olhe, pelos conhecimentos sociológicos...” eu vou dando assim, né, as luzes, né, pra dizer que de fato está havendo uma integração. Eu digo a eles: “olha, cuidado com Humanas, que Humanas não é objetividade, não, viu?! Vocês têm que correr atrás, vocês têm que entender o contexto para poder trabalhar melhor”. Aí eu evito deixar muito engessado (P3, 25a...).

Segundo o relato de P3, sua prática também contou com referências de outras disciplinas — chegou a citar Literatura e Sociologia —, mas não citou a interlocução com outros professores. Lembremos que os três professores entrevistados se formaram pela mesma IES e relataram as mesmas ausências na formação em relação às temáticas tanto a do uso da canção, quanto a do uso de documentos alternativos em História. Nossa interpretação pode ser análoga no que se refere à fala de P3. A ausência de uma prática interdisciplinar com o diálogo entre professores de distintas disciplinas pode estar ligada à ausência, na formação desses professores, da temática do uso de documentos alternativos de maneira interdisciplinar.

Para além, na fala de P3 localizamos mais um elemento merecedor de uma observação, por seu caráter de aproximação com a prática interdisciplinar. O trecho a que nos referimos aparece ao final do extrato de fala, justamente quando P3 afirmou que alerta aos alunos a “correr atrás”. Entendemos essa expressão como uma incitação à pesquisa sobre os elementos constituintes de um dado objeto de estudo, nesse caso, a canção. Esta incitação traria indicações de uma postura interdiscipli-

nar, segundo a entendemos, uma vez que ela sugeriria, em outras palavras, uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 17). E essa busca passaria por outras disciplinas, para além da História. No uso da canção a busca passa, inclusive e inevitavelmente, pelo campo da Música.

Podemos dizer, dessa forma, que existe de maneira diversa algumas aproximações com o que podemos entender por interdisciplinaridade na prática dos três professores entrevistados. Mas queremos fazer uma observação que julgamos pertinente em relação a uma coincidência na fala dos três professores: nenhum citou diálogo com o professor de Música. Esta coincidência se explica pelo fato de não haver professores de Música em nenhuma das três escolas nas quais os três entrevistados lecionam. Se P1 e P3 citaram diálogo com nenhum outro professor, na fala de P2 a falta de um diálogo com professor de Música pode ter sido sentida, mas nos é explicada pela ausência de tal profissional, e a presença dele nas escolas em que os professores entrevistados atuam poderia oferecer a existência desse diálogo não só com P2, mas também com P1 e P3, porque ambos demonstraram ser adeptos de uma prática interdisciplinar e de atrelar suas práticas ao melhor desenvolvimento de seus alunos. Podemos concluir, dessa forma, que a presença de profissionais de Música, ou pelo menos de vocacionados, ainda não é uma realidade nas escolas em que lecionam os professores participantes desta pesquisa, em detrimento do recomendado pela regulamentação federal analisada em capítulo anterior (BRASIL, 2013; 2016b) e que isto também pode ser encarado como uma barreira à prática interdisciplinar da Música com as demais disciplinas presentes da escola.

Aproveitando o ensejo do descumprimento da regulamentação federal ter vindo à baila, trazemos à luz um último aspecto, a partir da fala dos professores: as dificuldades relatadas no trabalho com a canção.

P2 não enxergou que enfrente alguma dificuldade além da falta de espaço para o trabalho com música, porque disse que “às vezes, eu faço um pouquinho de barulho, aí, quando eu passo com um pandeiro, eu tenho que ir para outro espaço: ‘tu já vai bater com esse pandeiro, né?!’, e aí atrapalha um pouquinho a aula do outro professor” (P2, 35a...).

Para P1 as dificuldades estão no âmbito da falta de equipamentos. A evidência surgiu quando P1 disse que nem sempre é fácil utilizar a canção em suas atividades por barreiras diversas: “às vezes o caixa de som, às vezes uma, um projetor

que você quiser passar um videoclipe, por exemplo, essas são as dificuldades” (P1, 35a...).

Desta forma, ambas as falas revelaram que em 2020, nas escolas em que atuam estes dois professores, ainda não havia o cumprimento do que está disposto na regulamentação federal também acerca da necessidade de espaços e equipamentos adequados e necessários para o ensino de e com Música nas escolas (BRASIL, 2013; 2016b).

Já P3 resgatou a ausência na formação de um trabalho que permita uma apropriação consistente da temática do uso da canção e dos documentos alternativos em História e relevou ser esta sua dificuldade.

Mas a dificuldade que eu tenho, assim, é na formação. De entender de fato as colocações, vamos, vamos postular sim, é::: uma melhor, um melhor aproveitamento no contexto e tudo mais, que não temos, não tivemos a formação voltada para isso, né. Eu acho que é um dos pontos a se colocar. [Institucional, não?] Não. Aqui não. Nessa escola, [dificuldades] de inserção [do uso da canção], não (P3, 25a...).

Ao enfatizar que não há dificuldades na inserção do trabalho com a canção na escola, P3 relegou a dificuldade à formação deficitária. Lembremos que enquanto P1 e P2 tiveram contato com tema do uso da canção em História em suas especializações, mesmo que muito breve, de modo que foram capazes de apontar alguns autores — ainda que não sejam autores da área de História ou do ensino de História —, P3 teve contato algum, desconhece a literatura especializada sobre o tema e que possa lhe ajudar em tal trabalho.

As dificuldades de infraestrutura e a ausência da temática do uso da canção em História na formação dos professores dificultam uma prática docente dotada de maior segurança pedagógica.

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS ANALISADAS

E afinal, diante do que foi exposto nestas três seções temáticas em que apresentamos a análise das narrativas dos professores entrevistados acerca de suas práticas docentes, façamos menção àqueles que podem ser encarados, razoavelmente, como nossos maiores achados. As falas dos professores dialogaram com o referencial teórico e nos proporcionaram caminhar para além deles.

A ausência da temática do uso da canção e dos documentos alternativos em História na formação dos professores entrevistados foi um achado comum. Os três

estudaram na mesma IES e relataram não haver contado com estudos sistemáticos acerca desses temas. Algumas breves menções estiveram presentes durante os cursos de pós-graduação *lato sensu* de dois dos professores, mas que não ofereceram, como vimos, segurança para a prática ou acesso à literatura especializada no tema. Isto pode ser encarado como um entrave para que tal uso aconteça na prática docente dos professores entrevistados. Mas ainda assim a prática do uso da canção existe e se revelou uma evidência de superação a esses possíveis entraves.

Primeiramente, atrelada à narrativa do uso da canção na disciplina de História está a ideia da prática docente inter-relacionada com a prática discente. Os professores demonstraram escolher trabalhar com a canção para obter respostas dos alunos, quer seja para o desenvolvimento da capacidade crítica, de uma educação que leve em consideração as emoções humanas, de manter o interesse do aluno na atividade, de aguçar a criatividade e a postura de pesquisa ou ainda de ampliar a experiência cultural dos alunos. A aprendizagem dos alunos, segundo os objetivos educativos dos professores, foi a tônica das escolhas pelo uso da canção e por quais canções escolher trabalhar. O uso da canção parece oferecer sensibilidade tal aos professores para que esta esteja presente em suas práticas.

Usos diferentes também foram percebidos e nos proporcionaram um avanço na discussão acerca de suas pertinências. Foi constatado um uso da canção como paródia e como ilustração na prática desses professores guiado por saberes experienciais formados a partir do convívio com seus alunos, de seus objetivos e da forma que julgaram ser a mais eficiente ao trabalho com a canção. Julgamentos esses confirmados a partir do momento em que os professores notam que seus objetivos são alcançados. O que significa dizer que se há na literatura uma narrativa do uso da canção como documento — levando em conta letra e música — e trabalhando o máximo de aspectos possíveis do objeto canção, os recortes didáticos do objeto também precisam ser estudados e terem suas pertinências analisadas. Uma notável coincidência de uso na prática dos três professores é o do uso da letra — que segundo Xavier (2013), caracteriza um uso como ilustração. O que é observado é que tal uso demonstra ser eficiente para os professores. Afinal, eles narraram ser uma prática recorrente; além de evidenciar um avanço na prática docente de professores, considerando uma formação inicial que não apresentou tal possibilidade por meio de estudo sistemático.

Com isto, os professores demonstraram que suas práticas docentes são formadas continuamente e não se encerram na formação inicial, mas contam com saberes adquiridos na prática e na troca de informações com colegas durante o exercício da profissão, bem como a partir das reflexões sobre suas práticas e objetivos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com base em questionamentos sobre a apropriação da canção pelo professor da disciplina escolar História e também de suas formas de uso no cotidiano da prática docente, que elaboramos o projeto de pesquisa que, depois de desenvolvido, desembocou no relatório aqui apresentado. Nesta pesquisa tivemos por objetivo analisar a prática docente do professor de História no uso da canção em atividades educacionais do Ensino Médio em Escolas Técnicas (ETE) e de Escolas de Referência (EREM) da rede ensino pública do estado de Pernambuco, sob a jurisdição da GRE Mata Centro. O alcance deste objetivo geral demandou que ele fosse desdobrado em dois específicos, para melhor explicitar a rede de relações que a pergunta de pesquisa suscitou.

Primeiramente, buscamos compreender o uso da canção como uma das alternativas pedagógicas propostas para a prática docente dos professores de História no contexto da crise do ensino de História, deflagrada, no Brasil, a partir dos anos 1980. Em nossas primeiras aproximações com o tema, pudemos notar a relação entre a crise do ensino de História e a emergência do debate sobre a natureza do documento, entendido como um elemento básico da produção do conhecimento histórico, e, no interior desse debate, a emergência de outras linguagens igualmente legitimadas para essa mesma produção, dentre os quais recortamos a canção, combinação entre a linguagem sonora e a linguagem escrita, na prática docente do professor de História. A canção, neste sentido, é compreendida como um documento a ser utilizado em atividades educacionais escolares.

Todo este percurso, que passou por contextualizar o debate mais amplo no qual a questão de partida se situava, foi retraçado no sentido de possibilitar o aprofundamento e delimitação do objeto de estudo. Naquele momento, então, pudemos montar um arcabouço até mais amplo, que passou pela pertinência não só da canção, mas também da música na escola e no ensino de História. Ao longo da montagem de tal arcabouço geral teórico metodológico, confirmamos o que havíamos notado anteriormente ao início da pesquisa, que é fato de que existem muitas recomendações acadêmicas sobre modos de como pode vir a ser mais proveitoso ao trabalho do professor de História o uso da canção. Ao final, apontamos a complexidade de que se reveste essa assimilação — que não confundimos com dificuldade exagerada ou complicação — acerca as proposições acadêmicas sobre o trabalho

com a canção, e que oferecem variados olhares e possibilidades para a prática docente. Tudo aquilo não só orientou nosso olhar para o objeto como também ajudou a mostrar convergências com a prática analisada mais tarde, a dialogar com ela, a abrir campos para novas interpretações. A prática docente analisada demonstrou que ainda podemos avançar neste campo, algo que notamos, também e sobretudo, durante o desenvolvimento do segundo objetivo específico.

Este segundo objetivo nos levou a buscar compreender a prática docente dos professores de História participantes da pesquisa no uso da canção em suas atividades docentes. Buscamos escutar o que a narrativa sobre a prática docente dos professores estava a nos dizer. A busca, por respostas às perguntas que surgiram a partir de nossa discussão anterior sobre a inserção da canção na escola e na disciplina de História, apresentou-nos achados importantes e que merecem novos estudos.

Antes de registrarmos e analisarmos a fala sobre a prática docente de professores de História atuantes no Ensino Médio (ETE e EREM), empreendemos análise em documentos normativos e cuja finalidade é definir política de ensino da disciplina na etapa em questão, visando orientar o trabalho do professor. Acreditamos ser importante destacar, primeiramente, o caráter de avanço, tanto da legislação em nível nacional quanto da regulamentação estadual. Em 2008, por meio de alteração na LDB de 1996, a música foi incluída como conteúdo curricular obrigatório da disciplina de Arte. E a canção, por sua vez, também esteve presente nas orientações para a prática curricular em documentos curriculares de História para o Ensino Médio aqui analisados. Ao mesmo tempo que entendemos essas inclusões como resultado de embates e debates políticos — embates e debates estes que levam em conta a importância de se levar a Música à escola e fomentar um olhar crítico sobre ela —, os debates posteriores, que resultaram em um parecer e uma resolução sobre o assunto, demonstraram a preocupação em não desconsiderar a complexidade da inclusão desse objeto na Educação Básica. E eis um avanço, mas que conta com ambiguidade: porque o trabalho procurou ser minucioso e abranger a diversidade nacional, mas também deixou de contemplar as demandas que a inclusão de objeto de conhecimento no currículo coloca para os sistemas de ensino, sobretudo no caso pernambucano.

Porque por um lado, pudemos ver que diversas justificativas foram apresentadas sobre a pertinência da inclusão. Vimos também a preocupação de um olhar

sobre o método próprio das áreas envolvidas — não só de ensino e de História, mas também de Música— quando se falou da necessidade de formação dos professores para lidar o ensino de música. Vimos ainda, no plano da regulamentação, a preocupação em afirmar o caráter e a necessidade de adoção de uma postura interdisciplinar ao se considerar que a melhor construção desse conhecimento não poderia ser desenvolvida a partir de disciplinas isoladas entre si. Além de tudo, ainda se fez presente a preocupação com uma infraestrutura própria para o trabalho com música na escola, e a abertura para possibilidades de adaptação das normativas federais em relação às diferentes localidades e realidades de nosso vasto território nacional. Tudo isto demonstrou que a discussão foi ampla, dotada de um cuidado frente à complexidade do objeto em pauta e que contou com a contribuição de pessoal qualificado das áreas envolvidas — inclusive alguns citados no Parecer CNE/CEB nº 12 de 2013.

Por outro lado, ainda no que se refere à regulamentação analisada, destacamos que no âmbito estadual, nossa análise apontou lacunas, a exemplo da necessidade de uma maior discussão sobre a adaptação das normativas federais à rede de ensino estadual de Pernambuco. A música e a canção não estão ausentes dos documentos estaduais analisados. É importante dizer que eles guardam coerência com a legislação nacional — que fixa os princípios federativos —, mas não se deixou de notar a ausência de pareceres e resoluções que auxiliassem na real inclusão da música e da canção na escola — e também no ensino de História, área de nosso objeto de estudo. Compreendemos que se não há um aparato normativo estadual para que a inclusão da música e da canção aconteça nas escolas na rede estadual de Pernambuco, é porque o governo estadual entende que a normativa federal dá conta de que essa inclusão aconteça no estado. Ora, vimos nas entrevistas que não há professores de Música nas escolas e não há infraestrutura adequada para o trabalho com ela. Então, o que é que falta para que isso aconteça nas escolas da rede? Se normas federais preveem tal atividade, regulamentam e orientam como pode se chegar à efetivação dessa atividade prevista na LDB e em outros documentos normativos, porque ela não acontece? Há um conflito. Vimos, pela ausência de pareceres e resoluções estaduais, que uma discussão para a adaptação à realidade da rede de ensino pernambucana ainda não aconteceu. Isto indica que a discussão política e educacional acerca deste tema ainda precisa avançar para alcançar um efetivo cumprimento, pelo estado de Pernambuco, do que está disposto na LDB e na regu-

lamentação infralegal analisada. Há necessidade de se olhar a legislação educacional estadual para além de um certo viés gerencialista que identificamos nos documentos normativos de Pernambuco.

Já no que se refere às entrevistas realizadas com os professores, podemos destacar três grandes eixos encontrados: o avanço que o uso da canção representa à prática docente dos professores entrevistados, a necessidade de se olhar para a paródia e a ilustração como meios de se trabalhar com a canção legitimados pelas intenções educativas dos professores e, por fim, a necessidade de discussão acerca da formação, tanto inicial quanto continuada, do professor.

Os professores entrevistados alegaram não haver ocorrido um estudo sistemático sobre a temática do uso da canção — e até dos documentos alternativos em geral — durante suas formações iniciais. O uso foi evidenciado como sendo instrumentalizado tanto pela história de vida dos professores, que contaram com alguma aproximação com o campo musical, quanto pela sensibilidade de se olhar para a Educação além do trabalho com o conteúdo curricular. Dimensões humanas e culturais estiveram presentes em suas falas neste sentido, e a fala dos professores participantes evidenciaram que a presença da canção era, de algum modo, uma forma de harmonizar as intenções educacionais com essas dimensões. Os professores se preocuparam em não desconsiderar, em suas atividades, a dimensão humana emocional de seus alunos, assim como se preocuparam em ampliar o universo cultural deles, ao proporcionarem a prática do debate e procurar meios de realizar uma aula mais próxima do aluno, mantendo seu interesse, esperando respostas e reorganizando suas práticas. De todo modo, mostrando aos alunos que um elemento cultural produzido “fora” dos muros da escola pode ter relação com o conhecimento científico, ao ser humano em toda sua complexidade, além de também ser produzido pelos próprios professores e alunos, atribuindo-lhe significado. A canção representou, para os professores, um elemento que tem o potencial de oferecer tudo isto. E o conjunto de saberes apresentados nas formas como os professores narraram suas atividades, demonstrou se consolidar na prática docente cotidiana, na troca com colegas e na reflexão sobre sua própria prática.

A ilustração e a paródia foram usos evidenciados que nos proporcionaram construir um olhar sobre esses elementos, extrapolando as fronteiras do referencial teórico. Demonstraram ser práticas legitimadas a partir das intenções dos professores, que apontaram alcançar seus objetivos quando de seus usos. Ou seja, vai além

de um saber formado a partir da tentativa e erro de quem não teve um estudo sistemático acerca do tema, mas um saber consolidado a partir da experiência com esse trabalho, das respostas vindas dos alunos que mostraram alcançar os objetivos estabelecidos pelos professores quando propõem a atividade com a canção como ilustração ou em uma paródia. A ilustração e a paródia foram vistas ainda como pontos de abertura para outros usos, uma vez que as práticas docentes evidenciaram ser reflexivas. Um estudo sobre estas formas de uso, com base em observações in loco, pode relevar ainda mais avanços para além dos que apontamos durante nossa análise das falas sobre a prática, assim como também ajudar no aprimoramento da prática nos diversos usos da canção na disciplina de História e da Música na Educação Básica.

Um estudo específico também se mostra necessário sobre a formação inicial e continuada em serviço do professor de História.

A barreira da História tradicional, com viés positivista, com narrativa formada exclusivamente a partir do documento escrito e/ou oficial, demonstrou ainda não estar completamente superada nos cursos de formação inicial dos professores de História — pelo menos não na IES em que os professores entrevistados se formaram, mas é algo que podemos nos questionar sobre a extensão para outras IES. O que ocorre para que os documentos alternativos ainda não tenham ganhado espaço na grade curricular desses cursos?

No que se refere à formação continuada, discorreremos brevemente acerca de sua amplitude, que vai além de tratar sobre conteúdos expressos explicitamente no currículo escrito. Mas a verdade é que as informações obtidas nas entrevistas apontam para a necessidade de investigação mais profunda. Evidenciamos que uma demanda por maior variedade nos temas relativos ao cotidiano do trabalho dos professores parece não ser contemplada pelos encontros que lhes são apresentados como formação continuada. Apontamos até discordância entre os professores entrevistados acerca da definição dos encontros. Ou seja, há realmente a necessidade de uma investigação mais profunda acerca da formação continuada oferecida pelo Governo de Pernambuco aos professores da rede, com um olhar sobre seus princípios, seus conteúdos, seus objetivos, sua amplitude e o trabalho dela com os professores.

Em uma analogia musical, aqui procuramos compor uma nova canção para um álbum que já estava em produção e que agora demonstrou estar ainda não finalizado: um álbum coletivo, daqueles que reúne canções de vários compositores. Ao

passar pela melodia e construir uma harmonia, encontramos sons dissonantes que contribuíram para a beleza da composição final e nos ajudaram em nossa comunicação. Mas algo que gostaríamos de comunicar ainda não foi dito e não cabe mais emendar a canção composta, e sim não fechar o trabalho, partindo para outras composições, conjuntas, de novas faixas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ALVES, Max. **O documento canção na aula de História: desafios de uma proposta didática**. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ANTUNES, Arnaldo; BRITTO, Sérgio; REIS, Nando. Bichos escrotos. In: TITÃS. **Cabeça dinossauro**. Rio de Janeiro: WEA, 1986. 1 LP (ca. 40 min.) Faixa 9 (3 min. 14 s.).
- AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. 2013. 500f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 225-247, jan./jun. 2012.
- BACH, Johann Sebastian; VENTURINI, Flávio. Céu de Santo Amaro. In: VENTURINI, Flávio. **Porque não tínhamos bicicleta**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2003. 1 CD (ca. 50 min.) Faixa 14 (4 min. 44 s.).
- BACH, Johann Sebastian; MORAES, Vinícius de. Rancho das flores. In: **Poeta, moça e violão**, 1973.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [s.l.]: edições 70, 1977.
- BAROSO, Ary. Aquarela do Brasil. In: ALVES, Francisco. **Francisco Alves**. Rio de Janeiro: Odeon, 1939.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, 32 (93), p. 127-149, 2018b.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 19 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1. Acesso em: 4. Jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016a. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 12**, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 10 de maio de 2016b. Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRONTË, Anne. **A senhora de Wildfell Hall**. Tradução de Julia Romeu. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque**. [S.l.]: Polygram/Philips, 1978. 1 LP (ca. 30 min.) Faixa 2 (4 min.).

BUARQUE, Chico. Geni e o Zepelim. In: **Ópera do malandro**. [S.l.]: Polygram/Philips, 1979. 2 LPs (55 min.) LP 2, Faixa 5 (5 min. 20 s.).

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história** (décadas de 1980 e 1990). 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Metodologia em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CETTOLIN, Franciele. **Musicando a História e historiando a Música em escolas de Caxias do Sul: 2008-2014**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

CONTINO, Gabriel; MOCOTÓ, Tiago; SHUR, Itaal. Até quando? In: GABRIEL, O PENSADOR. **Seja você mesmo** (mas não seja sempre o mesmo). Rio de Janeiro: Sony Music, 2001. 1 CD (ca. 50 min.) Faixa 2 (4 min. 21 s.).

COSTA, Suzete Moraes. **Ensino de história e música popular**: propostas e práticas no ensino médio. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente do contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Canções que embalam a História: apontamentos metodológicos para o uso da Música Popular Brasileira na sala de aula. **Revista do Lhiste**, v. 1, n. 1, [Porto Alegre], jul./dez. 2014.

FAGNER, Raimundo; ESPANCA, Florbela. Fanatismo. In: FAGNER, Raimundo. **Traduzir-se**. Rio de Janeiro: CBS, 1981. 1 LP (ca. 30 min.) Faixa 1 (3 min. 44 s.).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 2008.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREJAT, Roberto; BARROS, Maurício; CECÍLIA, Mauro Santa. Amor pra recomeçar. In: FREJAT, Roberto. **Amor pra recomeçar**. Rio de Janeiro: WEA, 2001. 1 CD (ca. 50 min.) Faixa 3 (3 min. 33 s.).

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

GÓES, Priscilla da Silva. A utilização da música nas aulas de História com os alunos do 8º ano. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, 2011. ISSN: 1982-3657.

GONÇALVES, Darlise Gonçalves de; MARTINS, Larissa Pinto. Acorda amor! A música enquanto principal mecanismo de diálogo do povo frente à repressão: possibilidades e abordagens para o ensino de História. **RELACult**, v. 05, ed. especial, abr., 2019.

GRAMÁTICO JÚNIOR, Sérgio. **O samba contando a história republicana no Brasil**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

G1. **Média de casos diários de coronavírus passa de 250 mil no mundo nas últimas semanas, informa OMS**. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/04/media-de-casos-diarios-de-coronavirus-passa-de-250-mil-no-mundo-nas-ultimas-semanas-informa-oms.ghml>. Acesso em: 05 ago. 2020.

G1. **Casos e mortes por coronavírus no Brasil em 5 de agosto, segundo consórcio de veículos de imprensa**. 2020b. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/05/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-5-de-agosto-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghml>. Acesso em: 05 ago. 2020.

G1 PE. **Coronavírus: decreto determina suspensão de aulas em todas as instituições de ensino de PE**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/17/coronavirus-decreto-determina-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-de-pe.ghml>. Acesso em: 05 ago. 2020.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, 2015.

JOBIM, Antônio Carlos; MORAES, Vinícius de. Garota de Ipanema. In: RIBEIRO, Pery. **Pery Ribeiro**. Rio de Janeiro: Odeon, 1963.

LENINE; RENNÓ, Carlos. Todas elas juntas num só ser. In: LENINE. **In cité**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2004. 1 CD (ca. 50 min.) Faixa 8 (6 min. 21 s.).

LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. **Na pressão**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1999. 1 CD (ca. 50 min.) Faixa 3 (4 min. 44 s.).

LIMA, Elvira Souza. Cérebro musical. **Presença pedagógica**. v. 16, n. 95, p. 19-25, set./out., 2010.

LIMA, Elvira Souza. Contribuições da neurociência para a concepção de currículo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 321-335, jul./dez., 2015.

MACHADO, Juliana. **Mixando a história**: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **Políticas públicas de formação continuada dos professores de ensino médio**: um estudo da rede estadual de Pernambuco. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2013.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set./ago.93, 1992.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. Nada será como antes. Intérpretes: Beto Guedes e Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton; BORGES, Lô. **Clube da esquina**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1972. 1LP (ca. 64min.) Faixa 20 (3 min. 24 s.).

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, pp. 203-218, set./dez., 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife**: histórias de vida escritas em uma trama polifônica. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008, que Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTTOATUALIZADO>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco**. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **Educação integral?** [2014a?] Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 9 out. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **GREs e escolas**. [2014b?] Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 9 out. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **Conteúdos de História por bimestre para o Ensino Médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. [s/d] Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação do estado de Pernambuco - SEE. **Relação das escolas com seus respectivos diretores e endereços**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15347/GRE%20Mata%20Centro%20-%20Vit%C3%B3ria-2018.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PERNAMBUCO. Banco de dados do estado. **Divisão geopolítica**. [s/d]. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/mesorregioes.aspx>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

PINGO, Lisandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras**: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola. 2018. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, ensino e música**: o rock brasileiro da década de 1980. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PIMENTEL, Oswaldo Lenine Macedo; RENNÓ, Carlos. Todas elas juntas num só ser. Intérprete: Lenine. In.: **Lenine in cité**. Paris: Sony BMG, 2004. 1 CD (ca. 90 min.). Faixa 8 (6 min 21 s).

RUSSO, Renato. Que país é este? In: LEGIÃO URBANA. **Que país é este 1979/1987**. Rio de Janeiro: EMI, 1987. 1 LP (ca. 35 min.) Faixa 1 (2 min. 57 s.).

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda. In: SANTOS, Lulu. **O ritmo do momento**. Rio de Janeiro: WEA, 1983. 1 CD (ca. 40 min.) Faixa 4 (3 min. 37 s.).

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História?** A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SILVA JUNIOR, Antonio Manuel da. **“O tempo inteiro eu tenho que estudar”**: a relação entre ensino de História, juventude e música urbana no Ensino Médio. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

STENDHAL. **O vermelho e o negro**: crônica do século XIX. Tradução de Raquel Prado. São Paulo: Abril, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. Jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1954.

UFPE. **UFPE suspende atividades acadêmicas presenciais e orienta sobre atividades remotas, serviços essenciais e ações administrativas específicas**. 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/nota-da-ufpe-suspensao-de-atividades-academicas-presenciais-e-novas-orientacoes-sobre-atividades-remotas-servicos-essenciais-e-acoes-administrativas-e/40615. Acesso em: 05 ago. 2020.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. In: **Festival Internacional da Canção Popular**. Rio de Janeiro: Globo, 1968.

VIANA, Felipe Souza. **A prática docente e o uso da imagem**: estudo de caso de um professor de História. 2013. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem**: o uso dos sambas-enredo no ensino de história. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014.

XAVIER, Érica da Silva. Algumas considerações sobre a canção como mediador cultural na perspectiva da produção do conhecimento em sala de aula. In: **IX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO**. Jacarezinho. 2009. Anais UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2009.

XAVIER, Érica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul.-dez. de 2010.

XAVIER, Érica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção história e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1991 a 2007)**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011a.

XAVIER, Érica da Silva. Os critérios de avaliação para os livros didáticos de História: a (des)caracterização da canção como fontes históricas. In: **Conhecimento histórico e diálogo social**. XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, NATAL-RN, 2013.

XAVIER, Fábio Chilles. **“O futuro não é mais como era antigamente”**: o rock nacional e o ensino de História. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2011b.

ZAMARIAM, Julho. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Categoria A: *Motivo da presença desse elemento na prática docente* (ZABALA, 1998; TARDIF, 2000; CRUZ, 2007; SOUZA, 2009; FRANCO, 2016).

1. Fale sobre a escolha de uma canção para utilizar em uma atividade em sala de aula. Quais as razões que o levam a escolher a canção quando ensina? Se possível, exemplifique.

2. A escolha está relacionada a um dado conteúdo de ensino? Se sim, por quê? Se não, por quê?

Categoria B: *Apropriação da temática pelo professor* (FENELON, 2008).

3. Em sua vida pessoal, você lida com a música (toca algum instrumento, participa de coral, etc.) ou alguma outra arte? Se sim, qual e como se deu essa aproximação com a arte?

4. Possui algum estudo formal de música? (institucional ou por profissional especializado)

5. Em que momento de sua formação (inicial e/ou continuada) você teve contato com a temática dos documentos alternativos a serem utilizados na aula de História?

6. (Se houve contato) Conte como se deu esse contato?

7. Em algum momento de sua formação (inicial e/ou continuada) você teve contato com a temática do uso da canção na aula de História?

8. (Se houve contato) Conte como se deu esse contato?

9. Ainda sobre a(s) ocasião(ões) de contato com a temática do uso da canção na aula de História durante a formação (inicial e/ou continuada), o que foi tratado? Foram dadas orientações metodológicas de como fazer o uso em sala de aula? Como esse contato auxiliou e auxilia a sua prática docente?

Categoria C: *Justificativa de uso da canção* (PENNA, 2008); (CETTOLIN, 2015); (CALISSI, 2003); MACHADO, 2018); (SCHAFER, 1991); (NADAI, 1992); HERMETO, 2012); (BITTENCOURT, 2018a); (NAPOLITANO, 2002).

10. Para você, qual é contribuição da canção para a formação de seus alunos?

11. Você acredita que outros documentos podem contribuir do mesmo modo que a canção? Se sim, porque escolher canção?

12. Quando você utiliza uma canção, costuma dizer o motivo pelo qual escolheu utilizar para os alunos? Se sim, o que você geralmente fala?

Categoria D: *A forma de utilização da canção.*

13. Que literatura você teve acesso para o estudo acerca deste tema?

14. Quais autores você utiliza para apoiar a realização deste trabalho?

15. Quais os principais princípios desses autores que lhe orienta na elaboração de seu trabalho?

16. Quais as semelhanças e diferenças entre o que os textos acadêmicos propõem e/ou recomendam e o que você consegue realizar na prática docente cotidiana?

17. Quais os critérios de escolha de uma canção para que ela ser utilizada por você como documento em situações didáticas? (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012; NAPOLITANO, 2002)

18. Você utiliza a canção como um todo (letra e música) ou só a letra ou só a melodia? Por quê? (NAPOLITANO, 2002)

19. Que elementos da canção você costuma dar ênfase quando a utiliza em suas atividades propostas na escola? Por quê? (NAPOLITANO, 2002)

20. Antes de chegar o momento de uso na escola, você costuma analisar a canção? Se sim, em quais aspectos? (NAPOLITANO, 2002)

21. Realiza planejamento para o uso? Conte como ele ocorre.

22. Você poderia descrever uma atividade na qual utilizou a canção na escola? (Que atividade, como a canção foi apresentada, como ela foi manejada, o que você acredita que ela proporcionou aos alunos naquela ocasião) (CALISSI, 2003; XAVIER, 2013)

23. Qual o lugar ou o espaço que uma canção ocupa em uma atividade de sala de aula? Por que a utiliza assim? (CALISSI, 2003)

24. Você se apoia em conhecimentos de outras disciplinas (Sociologia, Geografia, Literatura, etc) quando usa uma canção no ensino? Se sim, de que maneira? (NAPOLITANO, 2002; FAZENDA, 2008; FONSECA, 2011)

25. Sente alguma dificuldade no trabalho com música?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A CARREIRA DOS PROFESSORES**Dados de identificação**

Nome: _____

Idade: _____

Curso de formação profissional superior: _____

Licenciatura ou bacharelado: _____

IES de conclusão do curso: _____

Ano de conclusão: _____

Curso em nível de pós-graduação *lato sensu*: _____

Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____

Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____

Ano de ingresso na carreira: _____

Escolas/faculdades em que já trabalhou, se pública ou privada e disciplinas ministradas:

Escola *locus* da pesquisa e ano de ingresso:

Disciplinas ministradas nessa escola (especificar):

Periodicidade da formação continuada, assuntos tratados e grau de importância dessa formação:

**ANEXO A – LETRAS DAS CANÇÕES CITADAS DURANTE O TEXTO
POR ORDEM ALFABÉTICA**

Amor pra recomeçar (FREJAT; BARROS; CECÍLIA, 2001)

<https://www.youtube.com/watch?v=QObil3Ur6YQ>

Eu te desejo não parar tão cedo
Pois toda idade tem prazer e medo
E com os que erram feio e bastante
Que você consiga ser tolerante
Quando você ficar triste, que seja por um dia
E não o ano inteiro
E que você descubra que rir é bom
Mas que rir de tudo é desespero
Desejo que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda exista amor pra recomeçar
Pra recomeçar
Eu te desejo muitos amigos
Mas que em um você possa confiar
E que tenha até inimigos
Pra você não deixar de duvidar
Quando você ficar triste, que seja por um dia
E não o ano inteiro
E que você descubra que rir é bom
Mas que rir de tudo é desespero
Desejo que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda exista amor pra recomeçar
Pra recomeçar
Eu desejo que você ganhe dinheiro
Pois é preciso viver também
E que você diga a ele, pelo menos uma vez
Quem é mesmo o dono de quem

Desejo que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda exista amor pra recomeçar
Eu desejo que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda exista amor pra recomeçar
Pra recomeçar
Pra recomeçar

Aquarela do Brasil (BARROSO, 1939)

<https://www.youtube.com/watch?v=58wm1Tm19bs>

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos
O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de nosso Senhor
Brasil, Brasil, pra mim, pra mim...
Abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o Rei Congo no congado
Brasil, Brasil
Deixa cantar de novo o trovador
A merencória à luz da Lua
Toda canção do seu amor
Quero ver essa dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil, Brasil, pra mim, pra mim...
Brasil, terra boa e gostosa
Da morena sestrosa

De olhar indiscreto
O Brasil, samba que dá
Para o mundo se admirar
O Brasil, do meu amor
Terra de nosso Senhor
Brasil, Brasil, pra mim, pra mim...
Esse coqueiro que dá coco
Oi, onde amarro a minha rede
Nas noites claras de luar
Brasil, Brasil
Por essas fontes murmurantes
Onde eu mato a minha sede
E onde a Lua vem brincar
Oh, esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro

Até quando? (CONTINO; MOCOTÓ; SHUR, 2001)

<https://www.youtube.com/watch?v=atXuxbc7zZk>

Não adianta olhar pro céu
Com muita fé e pouca luta
Levanta aí que você tem
Muito protesto pra fazer
E muita greve, você pode
E você deve, pode crer
Não adianta olhar pro chão
Virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz
E só porque Jesus sofreu
Não quer dizer que você tenha que sofrer
Até quando você vai ficar usando rédea?
Rindo da própria tragédia?

Até quando você vai ficar usando rédea?
Pobre, rico ou classe média?
Até quando você vai levar cascudo mudo?
Muda, muda essa postura
Até quando você vai ficando mudo?
Muda que o medo é um modo de fazer censura
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
Você tenta ser feliz, não vê que é deprimente
Seu filho sem escola, seu velho tá sem dente
Você tenta ser contente, não vê que é revoltante
Você tá sem emprego e sua filha tá gestante
Você se faz de surdo, não vê que é absurdo
Você que é inocente foi preso em flagrante
É tudo flagrante
É tudo flagrante
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
A polícia matou um estudante
Falou que era bandido, chamou de traficante
A justiça prendeu o pé-rapado
Soltou o deputado e absolveu os PM's de Vigário

Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando você vai ser saco de pancada?
A polícia só existe pra manter você na lei
Lei do silêncio, lei do mais fraco:
Ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco
A programação existe pra manter você na frente
Na frente da TV, que é pra te entreter
Que pra você não ver que programado é você
Acordo, não tenho trabalho
Procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede diploma
Num tenho diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado
Que eu ande arrumado que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é mundo que me dá
Consigo emprego, começo o emprego
Me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego
Nem tempo pra raciocinar
Não peço arrego, mas onde que eu chego
Se eu fico no mesmo lugar?
Brinquedo que o filho me pede
Num tenho dinheiro pra dar
Escola, esmola
Favela, cadeia
Sem-terra, enterra
Sem renda, se renda
Não, não!

Até quando você vai levando porrada, porrada?
 Até quando vai ficar sem fazer nada?
 Até quando você vai levando porrada, porrada?
 Até quando você vai ser saco de pancada?
 Até quando você vai levando porrada, porrada?
 Até quando vai ficar sem fazer nada?
 Até quando você vai levando porrada, porrada?
 Até quando você vai ser saco de pancada?
 Muda que quando a gente muda
 O mundo muda com a gente
 A gente muda o mundo na mudança da mente
 E quando a mente muda a gente anda pra frente
 E quando a gente manda ninguém manda na gente
 Na mudança de atitude
 Não há mal que não se mude nem doença sem cura
 Na mudança de postura a gente fica mais seguro
 Na mudança do presente a gente molda o futuro
 Até quando você vai levando porrada?
 Até quando vai ficar sem fazer nada?
 Até quando você vai ficar de saco de pancada?
 Até quando você vai levando?

Bichos escrotos (ANTUNES; BRITTO; REIS, 1986)

<https://www.youtube.com/watch?v=fZT3l4ynsQE>

Bichos, saiam dos lixos
 Baratas me deixem ver suas patas
 Ratos entrem nos sapatos
 Do cidadão civilizado.
 Pulgas que habitam minhas rugas
 Oncinha pintada, zebrinha listrada
 Coelhinho peludo
 Vão se foder

Porque aqui na face da terra
Só bicho escroto
É que vai ter.
Bichos escrotos saiam dos esgotos
Bichos escrotos venham enfeitar
Meu lar, meu jantar, meu nobre paladar.
Bichos, saiam dos lixos
Baratas me deixem ver suas patas
Ratos entrem nos sapatos
Do cidadão civilizado.
Pulgas que habitam minhas rugas
Oncinha pintada, zebrinha listrada
Coelhinho peludo
Vão se foder
Porque aqui na face da terra
Só bicho escroto
É que vai ter.
Bichos, baratas, ratos, cidadão civilizado.
Pulgas que habitam minhas rugas
Oncinha pintada, zebrinha listrada
Coelhinho peludo
Vão se foder
Porque aqui na face da terra
Só bicho escroto
É que vai ter.
Bichos escrotos saiam dos esgotos
Bichos escrotos, venham enfeitar
Meu lar, meu jantar, meu nobre paladar.

Cálice (BUARQUE; GIL, 1978)

<https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>

Pai, afasta de mim esse cálice

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Pai, afasta de mim esse cálice, pai
Afasta de mim esse cálice, pai
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Pai (Pai)
Afasta de mim esse cálice (Pai)
Afasta de mim esse cálice (Pai)
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
Pai (Pai)
Afasta de mim esse cálice (Pai)
Afasta de mim esse cálice (Pai)
Afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
De muito gorda a porca já não anda (Cálice)

De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta (Cálice)
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade
 Pai (Pai)
 Afasta de mim esse cálice (Pai)
 Afasta de mim esse cálice (Pai)
 Afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue
 Talvez o mundo não seja pequeno (Cálice)
 Nem seja a vida um fato consumado (Cálice)
 Quero inventar o meu próprio pecado (Cálice)
 Quero morrer do meu próprio veneno (Pai, cálice)
 Quero perder de vez tua cabeça (Cálice)
 Minha cabeça perder teu juízo (Cálice)
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel (Cálice)
 Me embriagar até que alguém me esqueça (Cálice)

Céu de Santo Amaro (BACH; VENTURINI, 2003)

<https://www.youtube.com/watch?v=7DWzhrG1HH0>

Olho para o céu
 Tantas estrelas dizendo da imensidão
 Do universo em nós.
 A força desse amor
 Nos invadiu...
 Com ela veio a paz, toda beleza de sentir
 Que para sempre uma estrela vai dizer
 Simplesmente amo você...
 Meu amor, vou lhe dizer

Quero você com a alegria de um pássaro
Em busca de outro verão.
Na noite do sertão
Meu coração
Só quer bater por ti e eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei
Nós somos rainha e rei.
Na noite do sertão
Meu coração
Só quer bater por ti e eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei
Nós somos rainha e rei.
Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós.
A força desse amor
Nos invadiu...
Então...
Veio a certeza de amar você

Como Uma Onda (SANTOS; MOTTA, 1983)

<https://www.youtube.com/watch?v=JGEi1hxV-zA>

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir

Nem mentir
Pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

Fanatismo (FAGNER; ESPANCA, 1981)

<https://www.youtube.com/watch?v=yYA6sBJZ7ZQ>

Minh'alma de sonhar-te anda perdida
Meus olhos andam cegos de te ver
Não és sequer a razão do meu viver
Pois que tu és já toda minha vida
Não vejo nada assim enlouquecida
Passo no mundo meu amor a ler
No misterioso livro do teu ser
A mesma história tantas vezes lida
Tudo no mundo é frágil tudo passa
Quando me dizem isto toda a graça
Duma boca divina fala em mim
De olhos postos em ti digo de rastros
Podem voar mundos morrer astros
Que tu és como um Deus princípio e fim
Podem voar mundos morrer astros
Que tu és como um Deus princípio e fim
Eu
Já te falei de tudo
Mas tudo isso é pouco
Diante do que sinto

Garota de Ipanema (JOBIM; MORAES, 1963)

<https://www.youtube.com/watch?v=WuenyQ4NCQE>

Olha que coisa mais linda mais cheia de graça
É ela menina que vem que passa
Num doce balanço caminho do mar
Moça do corpo dourado do sol de Ipanema
O seu balançado é mais que um poema
É a coisa mais linda que eu já vi passar
Ah, porque estou tão sozinho
Ah, porque tudo é tão triste
Ah, a beleza que existe
A beleza que não é só minha
Que também passa sozinha
Ah, se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo sorrindo se enche de graça
E fica mais lindo por causa do amor

Geni e o Zepelim (BUARQUE, 1979)

<https://www.youtube.com/watch?v=KQn7UxB3HJQ>

D e tudo que é nego torto
Do mangue, do cais, do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos

Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Com os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir
Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geleia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo: Mudei de ideia
Quando vi nesta cidade
Tanto horror e iniquidade
Resolvi tudo explodir
Mas posso evitar o drama
Se aquela formosa dama
Esta noite me servir
Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni

Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
Mas de fato, logo ela
Tão coitada, tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela prisioneiro
Acontece que a donzela
E isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos
E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos
Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão
Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni
Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco

Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir
Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Nada será como antes (NASCIMENTO; BASTOS, 1972)

<https://www.youtube.com/watch?v=v6ZUwtAty8k>

Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?

Alvoroço em meu coração
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol
Num domingo qualquer, qualquer hora
Ventania em qualquer direção
Sei que nada será como antes, amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol

Paciência (LENINE; FALCÃO, 1999)

https://www.youtube.com/watch?v=ibLf9P_xfyM

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma

Eu sei, a vida não para
A vida não para não
A vida não para
A vida é tão rara

Pra não dizer que não falei das flores (VANDRÉ, 1968)

<https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Que país é este? (RUSSO, 1987)

https://www.youtube.com/watch?v=kFpkyT_KPpc

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
No Amazonas, no Araguaia iá, iá
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis, documentos fiéis
Ao descanso do patrão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Rancho das flores (BACH; MORAES, 1973)

<https://www.youtube.com/watch?v=5WbcjQu7kg4>

Entre as prendas com que a natureza
Alegrou esse mundo onde há tanta tristeza
A beleza das flores realça em primeiro lugar
E o milagre do aroma florido mais lindo que
Todas as graças do céu e até mesmo do mar
Olhem bem para a rosa não há mais formosa
E a flor dos amantes e a rosa mulher
Que em perfume e em nobreza vem antes do
Cravo e do lírio e da hortênsia e da dália
E do bom crisântemo e até mesmo do puro e
Gentil malmequer
E reparem no cravo escravo da rosa
Que flor mais cheirosa que enfeite sutil
E no lírio que causa o delírio da rosa
O martírio na alma da rosa
Que é a flor mais vaidosa e mais prosa entre
As flores do nosso Brasil
Abram alas pra dália garbosa
A flor mais vaidosa do grande jardim
Da existência das flores tão cheias de cores sutis
E também para a hortênsia inocente
A flor mais contente do azul do seu corpo macio e feliz
Satisfeita da vida vem a margarida
Que é a flor preferida dos que tem paixão
E agora e a vez da papoula vermelha
A que dar tanto mel p'ras abelhas
E alegra esse mundo tão triste
Com a cor que há no meu coração
E agora que temos o bom crisântemo
Seu nome cantemos

Em verso e em prosa
 Porem que não tem a beleza da rosa
 Que uma rosa não e só uma flor
 Uma rosa e uma rosa e uma rosa
 E a mulher crescendo de amor

Todas elas juntas num só ser (LENINE; RENNÓ, 2004)

<https://www.youtube.com/watch?v=H8heUZxU92g>

Não canto mais Babete nem Domingas
 Nem Xica nem Tereza, de Ben Jor
 Nem Drão nem Flora, do baiano Gil
 Nem Ana nem Luiza, do maior
 Já não homenageio Januária
 Joana, Ana, Bárbara, de Chico
 Nem Yoko, a nipônica de Lennon
 Nem a Cabocla, de Tinoco e de Tonico
 Nem a Tigresa nem a vera gata
 Nem a Branquinha, de Caetano
 Nem mesmo a linda flor de Luiz Gonzaga
 Rosinha, do sertão pernambucano
 Nem Risoflora, a flor de Chico Science
 Nenhuma continua nos meus planos
 Nem Kátia Flávia de Fausto Fawcett
 Nem Ana Julia dos Los Hermanos
 Só você,
 Hoje eu canto só você
 Só você,
 Que eu quero porque quero, por querer
 Não canto de Melô, Pérola Negra
 De Brown e Hebert, Uma Brasileira
 De Ari, nem a Baiana nem Maria
 Nem a laiá também nem a Faceira

De Dorival, nem Dora nem Marina
Nem a morena de Itapoã
Divina garota de Ipanema
Nem Iracema de Adoniran
De Jackson do Pandeiro, nem Cremilda
De Michael Jackson, nem a Billie Jean
De Jimi Hendrix, nem a doce Angel
Nem Ângela nem Lígia, de Jobim
Nem Lia, Lily Braun nem Beatriz
Das doze deusas de Edu e Chico
Até das trinta Leilas de Donato
E de Layla, de Clapton, eu abdicó
Só você,
Canto e toco só você
Só você
Que nem você ninguém mais pode haver
Nem a namoradinha de um amigo
E nem a Amada Amante de Roberto
E nem Michelle-me-belle, do Beatle Paul
Nem Isabel - Bebel - de João Gilberto
E nem B.B., la femme de Serge Gainsbourg
Nem, de Totó, na Malafemmená
Nem a laiá de Zeca Pagodinho
Nem a mulata mulatinha de Lalá
E nem a Carioca de Vinícius
E nem a Tropicana de Alceu
E nem a Escurinha de Geraldo
E nem a Pastorinha de Noel
E nem a Namorada de Carlinhos
E nem a Superstar do Tremendão
E nem a malaguenha de Lecuona
E nem a Popozuda do Tigrão
Só você,
Hoje elejo e elogio só você

Só você
Que nem você não há nem quem nem quê
De Haroldo Lobo com Wilson Batista
De Mário Lago e Ataulfo Alves
Não canto nem Emília nem Amélia
Nenhuma tem meus vivas! E meus salves!
E nem Angie, do Stone Mick Jagger
E nem Roxanne, de Sting, do Police
E nem a mina do mamona Dinho
E nem as mina - pá! - do Mano Xiz!
Loira de Hervê e loira do É O Tchan
Lôra de Gabriel, o Pensador
Laura de Mercer, Laura de Braguinha
Laura de Daniel, o trovador
Ana do Rei e Ana de Djavan
Ana do outro rei, o do baião
Nenhuma delas hoje cantarei:
Só outra reina no meu coração
Só você,
Rainha aqui é só você
Só você
A musa dentre as musas de A a Z
Se um dia me surgisse uma moça
Dessas que com seus dotes e seus dons
Inspira parte dos compositores
Na arte das palavras e dos sons
Tal como Madeleine, de Jacques Brel
Ou como Madalena, de Martinho
Ou Mabellene e a sixteen de Chuck Berry
E a manequim do tímido Paulinho
Ou como, de Caymmi, a moça prosa
E a musa inspiradora Doralice
Se me surgisse uma moça dessas
Confesso que eu talvez não resistisse

Mas, veja bem, meu bem, minha querida
Isso seria só por uma vez
Uma vez só em toda a minha vida!
Ou talvez duas... mas não mais que três...
Só você...
Mais que tudo é só você
Só você...
As coisas mais queridas você é
Você pra mim é o sol da minha noite
É como a rosa, luz de Pixinguinha
É como a estrela pura aparecida
A estrela a refulgir, do Poetinha
Você, ó flor, é como a nuvem calma
No céu da alma de Luiz Vieira
Você é como a luz do sol da vida
De Stevie Wonder, ó minha parceira
Você é pra mim e o meu amor
Crescendo como mato em campos vastos
Mais que a Gatinha para Erasmo Carlos
Mais que a Cigana pra Ronaldo Bastos
Mais que a Divina Dama pra Cartola
Que a Domna pra Ventadorn, Bernart
Que a Honey Baby pra Waly Salomão
E a Funny Valentine pra Lorenz Hart.
Só você
Mais que tudo e todas, é só você
Só você
Que é todas elas juntas num só ser
Só você
Mais que tudo e todas, é só você
Só você
Que é todas elas juntas num só ser